LILI-MARION GAUVIN FISET

ARTICULER L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE À L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU SECONDAIRE

Proposition d'un modèle d'articulation et de pistes pour la classe

Mémoire présenté
à la faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval
dans le cadre du programme de la maitrise en didactique
pour l'obtention du grade de Maitre ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2012

© Lili-Marion Gauvin Fiset, 2012

RÉSUMÉ

Les fondements culturels de l'éducation, réaffirmés par les textes de la plus récente réforme scolaire au Québec, n'ont pas toujours été au cœur des prescriptions gouvernementales et de la pratique enseignante. Au sein de la discipline français, notamment, la place de la grammaire et de la littérature dans l'enseignement secondaire a varié en fonction des courants sociaux et des réformes qui ont marqué le système éducatif, passant par des périodes de minorisation. Par ailleurs, les rapports entre ces composantes du français ont connu des vicissitudes : perçus tour à tour comme naturels ou conflictuels, ces rapports constituent l'objet de ce mémoire, qui s'interroge sur la place à donner à l'enseignement de la langue et de la littérature et, plus particulièrement, sur les liens à créer entre ces enseignements au secondaire québécois. Partant de l'idée qu'une des solutions qui pourrait être apportée aux déficiences de l'enseignement du français réside dans une articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature, nous avons effectué une exploration documentaire qui nous a permis de recenser des propositions didactiques existantes. Dans un premier temps, nous décrivons et critiquons ces propositions. Cette critique nous mène à l'élaboration d'un modèle d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature, qui intègre et complète les propositions intéressantes. Afin d'illustrer ce modèle, nous proposons, dans la seconde partie de ce mémoire, des pistes didactiques concrètes, à savoir des séquences didactiques, conçues autour d'une œuvre littéraire (les *Fables* de La Fontaine, puis *L'Étranger* de Camus), qui s'appuient sur le cadre conceptuel présenté.

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de recherche, Érick Falardeau, ainsi que ma codirectrice, Suzanne-G. Chartrand, pour leur disponibilité, leurs conseils éclairés et leur exigence, qui a été comme l'aiguillon de ce travail de recherche. En me permettant de signer mes premières publications avec eux, en m'encourageant à faire des communications dans des colloques, en me demandant de participer au développement d'outils électroniques destinés à aider les enseignants de français dans leur tâche[1] ou de jouer un rôle actif dans le Groupe de recherche sur l'enseignement et la culture (GREC)[2], ils m'ont aussi permis de tirer le maximum de mon expérience de chercheuse en didactique du français. Je voudrais par la même occasion remercier d'autres professeurs qui ont exercé sur moi une influence bénéfique durant mes études de deuxième cycle en raison de leur vivacité d'esprit et de l'intérêt qu'ils ont porté à mes réflexions, qu'ils ont bien su alimenter : Denis Simard et Louis LeVasseur. Le temps d'un souvenir, j'effectue par ailleurs un bref retour en arrière dans mon parcours scolaire pour remercier Jean-Pierre Mercier, dont l'énergie et la passion comme enseignant de français au secondaire ont été déterminantes pour la suite de ma formation.

Mes remerciements vont aussi au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), qui m'ont permis, en m'octroyant des bourses d'études supérieures, de me dédier à cette recherche.

Finalement, je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à ma famille : mon mari Paul-Émile, dont le support moral, les conseils pénétrants et l'aide inestimable m'ont été d'un grand secours, ainsi que ma fille Justine, dont la gestation a su me donner les petits coups de pied de l'intérieur et la naissance, les grands « coups de pied » de l'extérieur dont j'avais besoin pour mener à son terme ce grand travail de réflexion.

---

[1] Le *Portail pour l'enseignement de la littérature* (www.portail-litterature.fse.ulaval.ca) et le *Portail pour l'enseignement du français au secondaire* (www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca)

[2] Groupe de recherche dirigé par Érick Falardeau et Denis Simard.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ..... **i**

REMERCIEMENTS ..... **ii**

TABLE DES MATIÈRES ..... **iii**

INTRODUCTION **1**

SECTION I 5

PROBLÉMATIQUE **6**
1. Des lacunes en français chez les jeunes Québécois 6
2. La société, l'école et la culture 7
3. L'enseignement de la langue 8
3.1. Bref historique de l'enseignement de la grammaire au Québec 8
4. L'enseignement de la littérature 11
4.1. La littérature dans les écoles de l'Europe francophone et du Québec 12
4.2. L'importance de la littérature 15
5. Un problème d'articulation 17

MÉTHODOLOGIE **26**
1. Objectif général de la recherche 26
2. Une recherche didactique à dominante spéculative 26
3. Repérer des pistes didactiques : l'exploration documentaire 28
3.1. La constitution du corpus 29
3.2. La collecte et l'organisation des données 30
3.3. La description des données 31
3.4. La critique des données 32
4. Fonder théoriquement des pistes didactiques : la définition des concepts et la constitution d'un modèle d'articulation 32
4.1. La constitution du corpus 33
4.2. Les questions de recherche et la démarche 34
5. Suggérer des pistes didactiques : la conception de deux séquences didactiques 35
5.1. La transposition didactique 35
5.2. Le corpus utilisé 37
5.3. Les étapes de la conception des séquences 38

ASSISES THÉORIQUES **40**

A. Exploration documentaire 40
1. Synthèse descriptive des propositions recensées 40
1.1. La séquence didactique 41

1.2. L'observation réfléchie de la langue *44*
1.3. L'écriture d'invention *50*
1.4. De l'écart à la norme ? *54*
2. Critique des propositions recensées 58

B. Proposition d'un modèle d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire 62
1. Définition des concepts et des principes en jeu 62
1.1. Deux objets interdépendants : la langue et la littérature *63*
1.1.1. La langue et les finalités de l'enseignement de la langue *63*
1.1.2. La littérature et les finalités de l'enseignement de la littérature *71*
1.2. Articulation : qu'entend-on par là et quels sont les avantages ou les risques associés à ce principe ? *81*
2. Présentation du modèle 88
3. Mais quelle langue enseignera-t-on ? 95

SECTION II 97

AVANT-PROPOS *98*

SÉQUENCE DIDACTIQUE AUTOUR DES *FABLES* DE LA FONTAINE POUR LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE 99

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE 99
1. Justification du choix de l'œuvre 99
2. Remarque sur l'édition des *Fables* à proposer aux élèves 100
3. Fil conducteur de la séquence 102
4. Principaux documents et dispositifs didactiques utilisés 102

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE 103

AVANT LA LECTURE *103*
1. La Fontaine et la fable pour les élèves (rappel des connaissances) 103
2. La Fontaine dans le monde culturel et médiatique contemporain 104
3. La Fontaine par lui-même : introduction du fil conducteur de la séquence 106

PENDANT LA (RE)LECTURE *107*
4. Lecture individuelle et travail de compréhension coopératif 107
ᘓ Plaire ᘒ 108
5. Plaire en mettant des récits anciens au gout du jour 108
5.1. L'imitation des Anciens *108*
5.2. Deux sources majeures de La Fontaine : Ésope et Phèdre *109*
5.3. Comparaison de textes *111*
6. Écriture créative 111
7. Plaire par la poésie 112
7.1. Le vers *112*
7.2. Les figures *113*

7.2.1. L'allégorie *113*
7.2.2. L'inversion *115*
7.2.3. La périphrase *118*
8. Plaire par la variété 119
8.1. Les séquences textuelles *119*
8.2. L'hétérométrie *124*
8.3. Le lexique et les niveaux de langue *126*
8.4. La reprise de l'information *126*
9. Plaire à l'œil (l'illustration) 130
ᘓ Instruire ᘒ 132
10. Instruire les hommes par des préceptes moraux 132
11. Instruire sans déplaire 134

APRÈS LA LECTURE *135*
12. Fables mises en voix 135
13. Boucler la boucle: retour à la réécriture 136

CONCLUSION DE LA SÉQUENCE 139

SÉQUENCE DIDACTIQUE AUTOUR DE *L'ÉTRANGER* D'ALBERT CAMUS POUR LA CINQUIÈME SECONDAIRE 140

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE 140
1. Justification du choix de l'œuvre 140
2. Fil conducteur de la séquence 140
3. Principaux outils ou dispositifs didactiques utilisés 140

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE 141

AVANT LA LECTURE *141*
1. Présentation du roman par l'enseignant 141
2. Découverte des premières lignes du roman 142
3. Premières réactions dans le journal dialogué 142
4. Comparaison de textes 143
5. Identification de la question centrale du texte 144

PENDANT LA LECTURE *144*
6. Lecture individuelle des cinq premiers chapitres et écriture dans le journal dialogué ... 144
7. Introduction au sujet du roman : l'absurde 145
7.1. Retour sur la lecture autour de la question du sens de la vie *145*
7.2. Le sentiment de l'absurdité *146*
8. Regards sur les personnages, la narration et la langue : comment Camus fait-il éprouver au lecteur le sentiment de l'absurdité pour éveiller sa conscience? 148
8.1. Écriture créative *148*
8.2. Analyse lexicale : le portrait d'un personnage étrange *149*
8.3. Analyse narratologique : un « je » qui est comme un « il » *150*
8.4. Analyse grammaticale : la modalisation *152*
8.5. Analyse grammaticale : le style télégraphique et la phrase simple *162*
8.6. (Ré)écriture créative *166*

9. Écoute de la lecture du sixième chapitre (chapitre pivot) par Camus et écriture dans le journal dialogué 167
10. Procès de personnage : Meursault au banc des accusés 167
11. Analyse lexicale et stylistique de l'extrait du meurtre 168
12. Lecture individuelle des chapitres concernant le procès et écriture dans le journal dialogué. 172
13. Écoute de la lecture du dernier chapitre et écriture dans le journal dialogué 172

APRÈS LA LECTURE *173*
14. Du « sentiment de l'absurdité » à la « notion d'absurde » 173
14.1. La lucidité devant le monde : le nihilisme de Meursault *174*
14.2. L'authenticité devant le théâtre social *175*
14.3. Imaginer Sisyphe heureux *179*

EN PLUS... 181
La question complexe de la valeur des temps : le passé composé dans L'Étranger 181

CONCLUSION DE LA SÉQUENCE 187

CONCLUSION 188

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 191

ANNEXES 205

Annexe I 206
Annexe II 212
Annexe III 213

INTRODUCTION

Le présent mémoire est le résultat d'une réflexion qui était en germe depuis plusieurs années. Si je[3] suis entrée à la maitrise, c'est parce qu'une réflexion plus approfondie me semblait devenue nécessaire, puisque j'éprouvais désormais une insatisfaction personnelle et professionnelle profonde, dont la brève rétrospective qui suit retrace les origines.

J'ai entre autres été amenée à l'enseignement du français au secondaire après avoir fait, au secondaire, l'expérience d'un enseignement littéraire marquant, prodigué par un enseignant qui le fut tout autant. Depuis l'enfance, j'éprouvais un amour pour les arts en général et pour les lettres en particulier, mais ce cours de français de quatrième secondaire, apparaissant comme un puits de lumière au milieu d'une formation scolaire où le livre était le grand absent, fut pour moi comme la révélation d'une vocation. À mon admission à l'université, j'étais donc animée par une ambition claire : je voulais enseigner le français au secondaire pour faire lire des textes littéraires et, partant, faire vivre des expériences langagières, esthétiques, affectives et morales à des adolescents. Je croyais alors que l'apprentissage de la langue se ferait de lui-même en filigrane de l'éducation littéraire, par imprégnation en quelque sorte.

Or, lors de mes études de baccalauréat, où j'ai entre autres mis le pied dans les sphères de la linguistique et de la didactique, j'ai pris conscience de l'intérêt d'étudier la langue pour elle-même et de l'importance de l'enseigner explicitement pour permettre aux élèves d'en atteindre la maitrise. J'ai alors commencé à sentir que l'enseignant de français se voyait au fond confier deux missions en tension l'une avec l'autre : une mission plus fonctionnelle, centrée sur le développement des capacités langagières, et une mission culturelle, dont la littérature se faisait l'emblème, mais à laquelle l'enseignement de la langue comme objet culturel pouvait aussi participer. Entretemps, animée par ma passion de la littérature et la volonté de parfaire ma formation dans ce domaine, j'ai complété une licence en lettres modernes à Paris VII – Denis Diderot, où s'est affermi mon désir de permettre à d'autres d'entrer dans le monde de la littérature.

[3] L'emploi du « je » s'imposait dans cette introduction étant donné le caractère personnel des expériences rapportées. Cependant, le nous auctorial convenant davantage au ton du reste de ce mémoire, il sera employé dans la suite.

Cependant, lors de mes stages en enseignement, j'ai eu l'impression, d'une part, que la mission culturelle de l'enseignant de français était souvent éludée (la littérature, par exemple, n'occupait souvent qu'une place marginale dans les classes où je mettais le pied) et, d'autre part, qu'un enseignement axé sur la littérature comme celui que j'essayais de mettre en œuvre compromettait l'atteinte des objectifs que je me fixais en langue, puisque je ne trouvais ni dans ma pratique ni dans celle de mes collègues le moyen d'articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature. Il me fallait remédier à cette situation. Ainsi, pour moi, l'articulation de ces composantes de la classe de français devenait plus qu'une préférence méthodologique, qu'un détail technique (je sais que le « décloisonnement » est à la mode); elle devenait vitale, essentielle : c'était la seule façon de faire une place centrale au texte littéraire dans la classe de français sans négliger la connaissance du fonctionnement de la langue et le développement optimal des capacités langagières des élèves.

C'est pourquoi j'ai décidé de faire une maitrise en didactique du français, réunissant dans une codirection une spécialiste de l'enseignement grammatical, Suzanne-G. Chartrand, et un spécialiste de l'enseignement littéraire, Érick Falardeau. Mon travail de recherche a donné lieu à l'écriture de ce mémoire, qui se divise en deux grandes sections: la première section, constituée de la problématique, de la méthodologie et des assises théoriques, vise à examiner la place de la langue et de la littérature dans l'enseignement du français, les rapports qui existent entre elles et les démarches susceptibles de renforcer ces rapports. Elle vise aussi à définir les concepts et les principes théoriques sur lesquels l'enseignement de la langue, l'enseignement de la littérature et leur articulation dans l'enseignement secondaire pourraient prendre appui. La seconde section comporte quant à elle une visée praxéologique : elle propose une illustration de l'application qu'on pourrait faire des principes ainsi définis dans une classe.

Dans la toute première partie, intitulée *problématique*, nous rassemblons les éléments d'un état des lieux de l'enseignement de la langue et de l'enseignement de la littérature au Québec. Un regard sur les rapports entre école et société et un survol historique en deux temps mettent en lumière la place occupée par ces enseignements et la fonction qui leur a été attribuée dans les programmes et dans la pratique enseignante. Ils montrent que l'école a eu tendance à favoriser la dimension fonctionnelle de l'enseignement du français au

détriment de sa dimension culturelle, réduisant pour un temps l'enseignement de la langue à un enseignement grammatical instrumental et occasionnel, et minorisant l'importance de la littérature. La plus récente réforme de l'éducation au Québec, qui reposait en principe sur une volonté de rehaussement culturel, a donné lieu à la parution de programmes où les lacunes et les imprécisions transforment, pour paraphraser Falardeau (2003), les grandes ambitions initiales en réalisations timorées. Par ailleurs, les relations entre langue et littérature semblent aujourd'hui problématiques à l'école. Alors que la littérature servait autrefois d'instrument privilégié pour enseigner la langue, les textes littéraires sont aujourd'hui rarement mis en rapport avec leur matériau de base. Pourtant, une articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature pourrait permettre de faire plus de place aux textes littéraires en classe, comme l'exigent notamment les derniers programmes, sans minorer la place de la langue. Cela pourrait en outre contribuer à redonner à l'enseignement de cette dernière un souffle culturel.

Les *assises théoriques* visent à apporter une solution théorique possible aux problèmes identifiés. Elles s'ouvrent sur une analyse – descriptive, puis prescriptive – des résultats d'une exploration documentaire destinée à recenser des pistes didactiques pour articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature. L'examen de ces propositions, organisées autour de trois approches (la séquence didactique, l'écriture créative et l'observation réfléchie de la langue), mène ensuite à l'explicitation des principes qui devraient sous-tendre l'enseignement de la langue et de la littérature et à la construction d'un modèle d'articulation de ces composantes qui intègre et complète les propositions intéressantes recensées précédemment. La perspective adoptée pour l'enseignement de la langue est celle de la grammaire rénovée, qui implique une acception plus large du mot « grammaire » et la reconnaissance du double enjeu, fonctionnel et culturel, de l'enseignement de la langue. Pour l'enseignement littéraire, la perspective adoptée emprunte au courant du *sujet lecteur* et reconnait l'importance des interprétations plurielles des textes, sans négliger le texte lui-même et ce dont il est tissé. Une place est ménagée dans notre approche pour les diverses dimensions de la littérature telle que nous la définissons (dimensions esthétique, référentielle, sociohistorique, intertextuelle, lecturale). Ces deux enseignements se rencontrent dans la proposition d'un modèle d'articulation, qui consiste en une adaptation d'un modèle proposé par Chartrand et Boivin (2004). Le

principe proposé pour faire le pont entre la littérature et la langue est double : il consiste à s'intéresser, dans le cadre d'une séquence didactique construite autour d'une œuvre littéraire, entre autres à la dimension langagière de l'œuvre lue en se centrant à la fois sur certaines de ses *caractéristiques génériques* et sur certaines de ses *particularités langagières*.

La seconde partie de ce mémoire contient des pistes pour la classe destinées à illustrer les propositions théoriques de la première section. Elle propose deux séquences didactiques construites chacune autour d'une œuvre littéraire. La première, qui s'adresse aux élèves du premier cycle du secondaire, explore les *Fables* de La Fontaine et la seconde, conçue pour la cinquième secondaire, aborde *L'Étranger* de Camus. Les objets étudiés, les démarches ou les dispositifs didactiques employés s'appuient sur les assises théoriques. Ils font une place à un enseignement renouvelé de la grammaire et aux divers éléments de la perspective défendue pour l'enseignement de la littérature.

SECTION I

PROBLÉMATIQUE

1. Des lacunes en français chez les jeunes Québécois

Au Québec, le niveau insuffisant des élèves du secondaire en français n'est plus à démontrer. Depuis des décennies, des enquêtes révèlent les importantes lacunes liées aux performances langagières de ceux-ci, alors qu'un niveau de plus en plus élevé de capacités est nécessaire au développement culturel comme à l'insertion civique et professionnelle. En 1987, par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis, dont les conclusions sont les suivantes : « [les élèves] maitrisent très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel, l'usage des genres, l'emploi des temps et modes ainsi que l'accord des verbes; ils écrivent souvent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe » (CSÉ, 1987, p. 4). Cet avis n'a toujours pas été démenti. Chartrand rappelle en effet que de nombreuses études, menées depuis cette publication jusqu'à nos jours, ne font qu'entériner ses conclusions :

> de nombreuses études [...] décrivent les piètres performances en orthographe, en syntaxe, en lexique et en ponctuation des jeunes Québécois (Roy *et al.*, 1995; Asselin et McLaughlin, 1992). Quant à leur compétence à rédiger des textes dans une langue correcte, elle est généralement très faible. Pour les seuls aspects normés de la langue écrite, comme l'orthographe, la syntaxe ou la ponctuation, la moyenne nationale des notes obtenues par les élèves québécois de 5e secondaire, selon les évaluations du MÉQ, est inférieure à 50% depuis 1986 (Chartrand, 2005, p. 171).

Les performances en lecture ne laissent pas non plus d'inquiéter, puisqu'en 1997, dans l'ensemble de la Commission scolaire de Montréal, un élève sur quatre échouait en 1re secondaire en raison, précisément, de ses lacunes en lecture (*ibid.*, p. 166). À ces enquêtes s'ajoutent celles de journalistes qui consacrent périodiquement des pages et des dossiers aux formes d'illettrisme qui ont cours au Québec et qui sont en partie attribuées à une formation scolaire déficiente (cf. le cahier « Alphabétisation » publié annuellement dans *Le Devoir*).

Les lacunes constatées posent en effet l'immense et difficile question de la meilleure formation : qu'est-ce qui devrait se faire dans les classes de français et qui ne se fait pas (ou pas assez)? La tentation est forte de répondre, comme le laisse souvent entendre l'opinion publique, qu'il faut recentrer le cours de français sur le développement des capacités langagières nécessaires à la vie sociale et professionnelle en mettant, notamment, l'apprentissage grammatical au service de ce développement. C'est dans cette logique que

s'inscrit, par exemple, l'une des récentes prescriptions gouvernementales concernant l'enseignement du français, qui a largement recueilli la faveur de la population : claironnée avec insistance, celle-ci enjoint de redonner à la dictée, activité traditionnelle emblématique de l'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale s'il en est, une place de choix dans les cours de français[4]. Cette réponse de la société pose certains problèmes.

2. La société, l'école et la culture

Si la situation est en effet préoccupante, s'il est nécessaire de faire du développement des capacités langagières une visée prioritaire du cours de français et s'il est raisonnable d'avancer, comme plusieurs didacticiens[5], que l'apprentissage grammatical peut et doit contribuer à ce développement, on est en droit de se demander si la solution aux problèmes qui minent l'enseignement du français est à chercher exclusivement dans la *rentabilité* orthographique, par exemple, des activités proposées aux élèves.

Sans négliger l'importance des apprentissages qui présentent une utilité immédiate, il faut reconnaitre que l'adéquation à la demande sociale menace de réduire les finalités de l'école en général et du cours de français en particulier à un « fonctionnalisme à courte vue » (Dufays *et al.*, 2005, p. 13; Legros, 2000; Aron & Viala, 2005, p. 118). Cette demande, en effet, ne saurait se soustraire à la logique utilitariste des sociétés occidentales contemporaines. Et l'on constate que, depuis des décennies déjà, cette « société marchande néolibérale », dans « sa fixation compulsive sur les résultats, l'efficace et le cours terme » (Chartrand, 2005, p. 157), infléchit les finalités de l'école : avènement de l'instrumentalisme (Forquin, 1989) et de la *compétence* – terme issu du monde du travail (Inchauspé, 2007) –, attribution d'une nouvelle mission à l'école québécoise, qui doit maintenant *qualifier*[6] l'élève pour la vie professionnelle, le préparer aux situations de la vie courante. On peut certes penser que l'école a avantage à se mouler de la sorte à sa société; mais on peut aussi défendre, comme le faisait Fernand Dumont (1995), qu'elle devrait

[4] Des travaux montrent pourtant que la pratique de la dictée n'a jamais cessé au Québec et qu'il n'existe pas de corrélation évidente entre les performances en dictée et les performances à l'écrit (Cf. Simard, 1996).

[5] Cf. notamment les travaux de l'équipe de Genève, qui défend l'enseignement systématique du fonctionnement de la langue pour le développement des capacités langagières, à travers l'étude de genres formels publics (par ex. les séquences de *S'exprimer en français* : Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001)). Cf. également les travaux de S.-G. Chartrand (notamment Chartrand & Boivin, 2004; Chartrand, 2006).

[6] La triple mission de l'école est désormais d'*instruire*, de *socialiser* et de *qualifier* (MELS, 2004, 2007).

plutôt être « une société particulière opposée à l'autre société » (p. 151), un *rempart* contre les dérives, justement, d'une société de la productivité à tout prix.

Cette logique productiviste a dans les faits réussi à bannir de l'école, pour un temps du moins, certains savoirs qui n'étaient pas utilitaires (Chartrand, 2005) : les objets de la classe de français assimilés au domaine de « l'appropriation culturelle » (Rosier & Dufays, 2003) ont en effet été remis en cause, leur « gratuité », comme dirait Dumont (1995), les rendant suspects. Pourtant, le développement culturel ne peut être évacué : il en va du sens même de l'école, comme le rappellent des auteurs comme Arendt (1972) et Forquin (1989), qui réaffirment que « la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime[, que] l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle » (Forquin, 1989, p. 12).

3. L'enseignement de la langue

Si la langue est un « outil de communication », qui permet effectivement aux humains de produire et de recevoir des messages, elle est loin de se réduire à cela : élément fondamental de la culture première comme de la culture seconde (Chartrand, 2005), elle est une production humaine qui a une profondeur historique, qui est inextricablement liée à des textes et des œuvres qui constituent le patrimoine culturel de l'humanité, qui offre des possibilités immenses de création et de subversion, et qui participe de la façon dont chacun comprend et exprime son expérience. L'enseignement de la langue, qui est à la fois un outil et un objet culturel, peut ainsi poursuivre deux finalités distinctes : l'une, instrumentale, concerne le développement des capacités langagières des élèves; l'autre, culturelle, concerne la connaissance du système de la langue, de son histoire, de ses régularités et de ses potentialités. Le système scolaire au Québec a tendance à mettre l'accent sur la première au détriment de la dimension culturelle de l'enseignement de la langue.

3.1. Bref historique de l'enseignement de la grammaire au Québec[7]

Avant 1960, au Québec comme dans l'ensemble de la francophonie, l'enseignement de la grammaire a constitué un pilier de l'enseignement du français au début de la scolarité. L'enseignement traditionnel de la grammaire prenait généralement la forme suivante :

[7] Cet historique s'appuie en grande partie sur Chartrand (1996; 2011).

exposé théorique d'un contenu d'enseignement (exposition d'une règle, explication et démonstration), mémorisation de la règle par l'élève (connaissance déclarative) et application dans des exercices visant l'automatisation. L'enseignement n'assurait pas le passage vers l'application en situation d'écriture, qui devait se faire automatiquement. Le corps de connaissances formant la grammaire scolaire traditionnelle, forgé à partir du XVIII^{e}, visait l'apprentissage des règles prescriptives du français écrit normé, en particulier celui des « grands auteurs » classiques. Malgré la référence constante au patrimoine littéraire, la visée de cet enseignement grammatical était donc fondamentalement instrumentale, fonctionnelle : elle était centrée sur la maitrise de l'orthographe grammaticale jusque dans ses moindres difficultés. En conséquence, l'accent était mis sur la morphologie, ses exceptions et les *fautes* à éviter, et non sur les régularités de la langue. (Cf. Chartrand, 1996).

À partir de 1960, le Québec a connu une mutation sociale, culturelle et politique profonde. Nommée « Révolution tranquille », cette mutation a entre autres mené à la sécularisation et à l'universalisation de l'éducation primaire et secondaire. L'instauration d'une école publique, gratuite et obligatoire a entrainé une massification sans précédent de la population scolaire qui appelait la conception de nouveaux programmes d'enseignement qui soient mieux adaptés à la nouvelle situation. Il faudra cependant attendre 1980 pour que le premier véritable programme de français post-Révolution tranquille soit publié pour le secondaire.

Comme le rappelle Chartrand (2011), le programme de 1980 (MEQ, 1980/1981) voulait rompre avec l'enseignement traditionnel du français et de la grammaire. La nouvelle approche préconisée était cette fois *résolument* fonctionnelle : inspirée du fonctionnalisme américain et de la pédagogie de la communication, elle visait ultimement la communication efficace à l'oral comme à l'écrit. Désormais, la grammaire ne devrait être convoquée qu'*à l'occasion*, pour résoudre, par exemple, une difficulté spécifique en écriture. On voulait ainsi évacuer la pléthore d'exercices traditionnels, qui ne semblaient pas améliorer directement l'expression, et varier les démarches. Cependant, l'absence d'orientations méthodologiques, dans ce programme, et le poids de la tradition ont empêché la mutation souhaitée : une enquête menée en 1984-1985 pour le compte du Conseil supérieur de la langue française a montré que les dictées et les exercices associés à

l'enseignement traditionnel de la grammaire occupaient encore le premier rang des activités réalisées en classe, bien avant les activités de communication.

Le programme de 1995 (MEQ, 1995) se voulait lui aussi en rupture avec ce qui le précédait, mais préconisait une toute nouvelle orientation, plus descriptive. Il prescrivait de prendre le virage de la « nouvelle grammaire », un courant didactique influencé par les recherches en sciences du langage, et d'enseigner la grammaire de façon *systématique*. La langue y est désormais présentée comme un système, dont les régularités peuvent être observées, comprises, même découvertes par les élèves. L'approche n'est donc plus strictement fonctionnelle : on cherche à faire comprendre les grandes régularités du système de la langue, qui devient un objet d'étude en soi, sous plusieurs angles (morphologie, syntaxe, texte/discours) (Chartrand, 2011). Cependant, ce programme a eu peu de temps pour transformer les pratiques : quelques années après son implantation, le système scolaire québécois était à nouveau secoué par une nouvelle réforme, qui allait être accompagnée par une autre refonte des programmes.

Le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2003; 2007) reconduit les prescriptions du programme de 1995 pour l'enseignement grammatical, sans toutefois les inscrire dans une progression des apprentissages, ce qui n'en facilite pas l'opérationnalisation. Par ailleurs, on constate que « le "travail sur la langue" est présenté dans une perspective instrumentale, bien que relativement cloisonnée » (Chartrand, 2011, p. 49) et qu'une définition « exclusivement référentielle et utilitariste de la langue conçue comme "un outil de communication et un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines" » (Chartrand, 2005, p. 173) prévaut dans la première mouture du programme, conçue pour le primaire.

Une importante recherche en cours à l'Université Laval, la recherche ÉLEF[8], montre par ailleurs que les divers changements de perspective dans les programmes ont eu peu de répercussions dans les pratiques, qui se sont maintenues jusqu'à aujourd'hui avec une

[8] ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français), dirigée par S.-G. Chartrand, assistée par M.-A. Lord, est une recherche menée en collaboration avec le Conseil supérieur de la langue française du Québec (CSLF) et l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF); cette recherche vise à dresser le portrait de l'enseignement du français au secondaire québécois et à le comparer au portrait dressé, en 1985, par le CSLF dans le cadre de l'enquête que nous avons évoquée précédemment. Les résultats dont nous faisons état ici sont consignés dans Chartrand (2011).

constance étonnante. Une enquête par questionnaire à laquelle ont répondu plus de 800 enseignants et plus de 1600 élèves a permis d'établir que les exercices traditionnels de grammaire et les dictées sont encore les activités les plus fréquentes dans les classes de français (Chartrand, 2011). Une analyse de quelques séquences d'enseignement filmées a aussi permis d'observer que ni l'esprit, ni les démarches, ni les outils de la grammaire « nouvelle » ne semblent être convoqués en classe. Pour une majorité d'enseignants actuellement en pratique, « connaitre les principales règles » de la grammaire est moins important que « pouvoir faire des phrases claires et correctes ». Aujourd'hui encore, « [c]e serait donc une grammaire fonctionnelle qui serait privilégiée » (Chartrand, 2011, p. 51).

Les enseignants d'aujourd'hui disent accorder beaucoup de temps à la grammaire. Paradoxalement, ÉLEF révèle que la plupart d'entre eux considèrent cet enseignement peu efficace (puisque les résultats en écriture continuent d'être insatisfaisants) et affirment du même souffle ne pas faire assez de grammaire, « [c]omme si la seule cause était l'insuffisance quantitative qui appelait un "toujours plus" et pas nécessairement un "autrement" » (*id.*). Pourtant, l'alternative du « autrement » devrait être considérée, puisque le problème ne vient visiblement pas du temps insuffisant imparti au travail sur la langue. Si les connaissances en grammaire ne réussissent pas à améliorer les performances à l'écrit, peut-être est-ce parce que le transfert ne saurait se faire *automatiquement*, comme le présuppose l'enseignement traditionnel? Ainsi, le problème serait sans doute en partie méthodologique et relèverait du cloisonnement de l'apprentissage grammatical par rapport aux autres composantes du cours de français. Par ailleurs, si l'on veut donner à l'enseignement de la langue la dimension culturelle qui lui revient, il faudrait changer le regard exclusivement instrumental qu'on porte sur celui-ci.

4. L'enseignement de la littérature

Si les contenus, les finalités et les méthodes de l'enseignement grammatical à travers l'histoire ont pu être discutables, il semble à tout le moins que la nécessité ou la place d'un tel enseignement n'ait jamais été profondément remise en cause (sauf peut-être par les concepteurs du programme de 1980). Cependant, il en va autrement d'une autre composante du cours de français, emblématique de ce fameux « domaine de l'appropriation

culturelle » : la littérature[9]. C'est peut-être à cet objet d'enseignement que les concessions de l'école à la société, dans maintes sociétés occidentales, ont fait le plus de mal, puisque la société ne l'a jamais revendiquée :

> À ceux qui en douteraient trop, il resterait à rappeler qu'après tout, l'enseignement de la littérature comme telle n'a sans doute jamais vraiment répondu à une demande sociale, mais plutôt à un souhait de la corporation des professeurs de français, et que plusieurs pays européens, comme les Pays-Bas ou le Danemark, l'ont déjà largement abandonné au profit de visées plus directement fonctionnelles (Legros, 2000, p. 29).

La situation n'est pas récente. Il y a près de vingt ans déjà, Vandendorpe écrivait que, pour la société, « l'enseignement de la littérature [n'allait] plus de soi et [que] sa justification [était] devenue une opération passablement périlleuse » (Vandendorpe, 1992, p 3). Comment le problème est-il né, comment a-t-il évolué?

4.1. La littérature dans les écoles de l'Europe francophone et du Québec

La Révolution tranquille qui a débuté dans les années 1960 au Québec s'inscrivait dans un mouvement mondial. Dans l'ensemble de la francophonie, le public scolaire s'est massifié et diversifié, amenant l'école à revoir ses finalités. Les années 1960 et 1970 ont par conséquent été le théâtre d'une « reconfiguration » de la discipline « français » qui n'a pas touché que le Québec. En Europe, cette opération, animée par la volonté de scolariser le plus grand nombre, s'est faite en réaction contre un enseignement traditionnel de cette matière qui reposait en grande partie sur l'histoire littéraire et sur une approche esthético-morale de « morceaux choisis » de *la* Littérature, et apparaissait alors inadéquat devant la massification et la nouvelle hétérogénéité du public scolaire[10]. Au Québec, on retrouvait un exemple de cet enseignement traditionnel dans les collèges classiques, accessibles à une minorité d'élèves, qui ont d'ailleurs été abolis dans la foulée du rapport Parent (1963-1964). La reconfiguration de la discipline, dont la didactique n'est pas à la source, mais à laquelle cette discipline émergente a participé, s'est accompagnée de l'éveil d'une

---

[9] Dans la section « Assises théoriques », nous définirons précisément ce que nous entendons pas « littérature » en donnant cinq critères de définitions. Afin d'indiquer brièvement, ici, ce que nous entendons par là, nous donnerons cette définition provisoire : la littérature est une réalité complexe, qui possède plusieurs dimensions (esthétique, référentiel, socioculturel, intertextuel et lectural). Le terme fait référence à un patrimoine de textes particuliers, mais aussi, plus largement, à une construction sociale (une institution) et historique caractérisée par l'importance du travail sur la langue, de l'intertextualité et de l'expression de visions du monde singulières.

[10] Pour plus de détails sur la reconfiguration de la discipline « français », cf. les « Que sais-je ? » de J.-F. Halté (1992) et J.-M. Rosier (2002) publiés au PUF et intitulés *La Didactique du français*.

suspicion[11] à l'égard de l'enseignement de la littérature et du recours à une nouvelle discipline savante censée garantir la scientificité de la discipline scolaire : la linguistique. Pour Legros, jusqu'au secondaire supérieur, « l'enseignement de la littérature, clé de voute de "l'ancienne configuration", est [alors] devenu sous le feu croisé des critiques, le lieu de la disparité (voire, pour certains, de la disparition) des pratiques » (Legros, 1992, p. 2). Au Québec, où l'enseignement littéraire traditionnel a été plus volontairement écarté de l'école publique qu'en France (Daunay, 2007a), la littérature a alors fait figure de parent pauvre dans les programmes – qui élargissaient désormais le corpus scolaire à la grande diversité des textes qui circulent dans la société – au moins jusqu'en 1995. Cette minorisation se fait encore sentir aujourd'hui :

> Les élèves sortent aujourd'hui du cours secondaire ignorant le nom des auteurs et les titres des œuvres-phares de notre culture littéraire et de la littérature d'expression française. [...L]es programmes d'études ne jugent pas nécessaire l'acquisition de connaissances organisées sur la littérature. De 1967 à 1995, l'enseignement des textes littéraires n'avait pas plus de place que celui des textes dits courants (articles de journaux, consignes de jeux, recettes, etc.), ni même une place spécifique dans l'enseignement du français au secondaire (Chartrand, 2005, p. 171-172).

Le programme de français de 1980 (MEQ, 1980/1981) s'inscrivait de plain-pied dans cette remise en cause de l'enseignement de la littérature : ce programme qui, comme nous l'avons mentionné, était marqué par une approche instrumentale de l'enseignement du français, était organisé autour de « discours ». On y retrouvait des « discours narratifs » avec la mention de plusieurs genres, mais sans hiérarchisation. Le roman, le théâtre, la poésie étaient des exemples parmi d'autres, en minorité par rapport aux discours fonctionnels et placés sur le même pied que le mode d'emploi ou la règle de jeu.

Le programme de 1995 (MEQ, 1995) témoignait quant à lui d'une certaine réhabilitation de la littérature. On y prescrivait la lecture de quatre œuvres littéraires complètes par année, par élève. Ces œuvres devaient être issues du patrimoine littéraire de la francophonie dans une proportion de 80% et leur lecture, s'organiser selon une progression allant des œuvres contemporaines aux plus anciennes. Les textes « littéraires » (associés aux types narratif, poétique et dramatique) y étaient enfin distingués des textes « courants » (associés aux types argumentatif, descriptif, explicatif), mais ne devaient pas occuper dans l'enseignement une plus grande place que ces derniers. Rappelons que

[11] Plusieurs didacticiens parlent en effet d'une « ère du soupçon » (notamment Legros, 1992; Dufays *et al.*, 2005)

l'implantation de ce programme n'était pas encore terminée lorsque la plus récente réforme a débuté et qu'il n'a donc pas eu le temps de modifier sensiblement les pratiques.

Le programme issu de cette réforme (MELS, 2003; 2007) réaffirme *en principe* l'importance de la dimension culturelle de la classe de français et prescrit un minimum de cinq œuvres complètes par année. Jamais prescription n'a été quantitativement si importante dans les programmes d'études de l'école publique obligatoire, au Québec. On peut toutefois se demander si les enseignants pourront y satisfaire, attendu que certains arrivent à peine à atteindre les objectifs du programme de 1995 en lecture littéraire. En effet, une enquête par questionnaire menée en 2004 par une équipe de l'Université de Sherbrooke auprès de 634 enseignants volontaires (et donc d'emblée intéressés par la question de l'enseignement littéraire), a montré qu'une proportion « non négligeable » d'enseignants du premier cycle du secondaire, environ un sur cinq, situent encore leurs exigences en deçà du standard imposé par le programme de 1995, à savoir la lecture de quatre œuvres par année (Dezutter *et al.*, 2007).

Par ailleurs, si on peut se réjouir des orientations affichées du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) concernant la culture et la littérature, il faut noter que la volonté de rehaussement culturel – qui devait être le fondement de la réforme scolaire dont ils sont issus (Inchauspé, 2007) – y cède souvent le pas, paradoxalement, à une approche instrumentale (Simard, 2010), plus proche de la demande sociale, dont les notions de *compétence*, de *qualification* et la nécessité de créer des contextes proches de la vie courante, sur lesquelles insiste le programme, ne sont que des indices. Au-delà des intentions, au moment de leur parution, aucune définition claire de la littérature ou du littéraire n'était fournie, aucune indication précise n'était donnée quant aux œuvres à privilégier. Comme le met en lumière l'analyse de Falardeau (2010), la distinction entre les textes courants et littéraires s'estompe même dans les contenus d'apprentissage prescrits par ce programme : les « notions et concepts » à enseigner, qui ne sont ni hiérarchisés ni inclus dans une progression, regroupent pêle-mêle connaissances relatives à la littérature (sans les identifier comme telles) et non littéraires. Les « repères culturels » proposés, par leur diversité même, sont déconcertants : divers genres, supports et médias sont mis sur le même pied, sans hiérarchisation. À la suite de critiques soulignant les déficiences de ce

programme, un groupe de travail a d'ailleurs été formé et a été chargé de s'interroger sur le rôle et la place de la littérature dans la classe de français. La plus récente mouture du PFEQ (MELS, 2009), qui intègre la cinquième année du secondaire au programme pour le deuxième cycle, comporte enfin des « précisions concernant la littérature » issues de cette réflexion, c'est-à-dire une liste organisée et hiérarchisée de connaissances concernant la littérature (cette liste réhabilite entre autres l'enseignement par genres et inclut une définition de la littérature comme patrimoine faisant un usage esthétique de la langue, ainsi que des connaissances relatives à l'institution littéraire, à l'intertextualité, etc.).

La valse-hésitation des programmes sur la question de la littérature n'est pas tout à fait étrangère à certains mouvements qui ont pu se faire sentir en didactique du français. Nous avons dit que la didactique avait participé à la reconfiguration de la discipline « français » dans les années 1970. Certains affirment aujourd'hui qu'elle a elle aussi récemment assisté à un « retour du littéraire » dans ses préoccupations (Rosier, 2002) après avoir subi les effets d'une longue « minorisation du littéraire dans [s]es recherches » (Daunay, 2007a, p. 148) au profit des métadiscours fonctionnels et linguistiques (Rosier & Dufays, 2003). C'est ce que constatait Simard, entre autres, en 1997 :

> À l'inverse de la tradition scolaire qui avait attribué à la littérature un rôle prépondérant, la didactique du français langue maternelle (dorénavant DFLM) s'est constituée ces vingt dernières années plus en fonction de la langue que de la littérature. La sous-estimation de la question littéraire est patente à la lecture de l'important répertoire bibliographique des recherches en DFLM produit par l'équipe de Gilles Gagné […]. On peut expliquer cette désaffection vis-à-vis du littéraire d'abord par l'ascendant qu'a exercé, durant les années 1975-1985, l'approche fonctionnelle connue aussi sous le nom de pédagogie de la communication. Le courant fonctionnel procédait en effet d'une conception avant tout instrumentale de l'enseignement-apprentissage de la langue, le but ultime étant d'amener les élèves à communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit (Simard, 1997a, p. 197).

La didactique, comme l'école, aurait donc remis en cause, au moins pour un temps, l'importance de la littérature dans l'enseignement du français.

4.2. L'importance de la littérature

Pourtant, parmi les « objets culturels » qui ont leur place à l'école, la littérature est, comme le souligne Vandendorpe (1992), « le plus susceptible de jeter un pont entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine » (p. 3). En tant que « témoignage de l'aventure de l'homme aux prises avec le monde et avec le langage par lequel il essaie de le (et de se) représenter, de lui (et

de se) donner sens » (Legros, 2005, p. 44), la littérature est en effet un art riche de représentations du monde et de l'homme, mais aussi un répertoire de références communes susceptibles d'apparaitre comme une « grammaire culturelle » indispensable au déchiffrement du monde social et culturel contemporain (Dufays *et al.*, 2005). En somme, ce n'est pas sans raison qu'elle est souvent « considérée comme la source fondamentale d'enrichissement culturel de la classe de langue première » (Simard, 1997b, p. 54); elle a une vertu éducative qui a fait écrire à Danièle Sallenave (1991), dans une formule devenue proverbiale, que la littérature est « le don que nous font les morts pour nous aider à vivre » (p. 39).

La littérature est donc essentielle à l'école; qui plus est, elle l'est au cours de français dans la mesure où, comme le rappellent d'une même voix plusieurs littéraires et didacticiens du français, la littérature est le lieu d'épanouissement de la langue. Aussi l'étude de cette dernière a-t-elle besoin de l'apport de la littérature, et vice versa. Qu'on désigne la littérature comme « œuvre d'art verbale » (Todorov, 1971, p. 33), « art du langage verbal » (Aron & Viala, 2005, p. 123), « art du verbe » (Simard, 1997a, p. 201) ou « art qui travaille la langue, qui ne vit que d'elle et par elle » (Chartrand, 2005, p. 177), l'idée est toujours la même :

> En tant qu'art du verbe, la littérature pousse au plus haut point les ressources de la langue et nous en révèle toute la puissance d'invention et d'évocation. Elle explore les possibilités de dire le monde, de le représenter et même de le reconstruire par le langage. Sans la littérature, on ne conçoit le langage que dans sa dimension utilitaire et on court le risque d'ignorer la créativité que recèlent ses sons, ses graphismes, ses rythmes, ses structures et ses images (Simard, 1997b, p. 56).

Si le cours de français vise entre autres la connaissance de la langue française et de ses divers usages, il ne peut bien entendu faire l'économie de ses réalisations les plus riches, d'autant que les textes littéraires témoignent non seulement des possibilités créatrices et subversives de la langue, mais de son histoire, dans laquelle ils ont une part : « Pas de littérature sans langue, évidence; mais est-il une langue sans littérature? Conservatrice d'états passés et exploration de possibles de la langue, la littérature fait aussi une part de la vie de celle-ci » (Aron & Viala, 2005, p. 100). La littérature travaille donc le matériau de la langue jusqu'à lui donner une existence esthétique pérenne qui transcende sa dimension utilitaire et change le cours de son histoire. On peut donc dire que, par la vision particulière de la langue et des façons de la manier qu'elle véhicule, elle « offre un mode d'appréhension du langage irremplaçable sur le plan didactique » (Simard, 1997a, p. 200).

Par ailleurs, certains didacticiens soutiennent que l'enseignement de la lecture littéraire est susceptible d'enrichir toute lecture et d'amener à une meilleure maitrise de la compétence lectorale en général. En effet, pour Dufays *et al.* (2005), « le rapport à la littérature active de manière maximale les opérations et les codes susceptibles d'intervenir dans toute lecture. En le privilégiant dans l'apprentissage de la lecture à l'école, on ne se coupe en rien des autres formes de lecture, au contraire, on se donne les moyens de les enrichir » (p. 11). La question de l'apprentissage de la lecture est au cœur de l'éducation scolaire et, selon ces auteurs, les textes dits *littéraires* permettent mieux que les textes « utilitaires » d'atteindre les divers enjeux de la lecture, puisque l'attention qui a été portée à leur composition les a dotés de « virtualités multiples », permettant des lectures plurielles et enrichissant le rapport au monde des élèves :

> nous avons la conviction, avec Pierre Yerlès, qu'il existe "une dignité du littéraire et du mythique, comme moyen propre de connaissance de soi-même et du monde, alternatif à la saisie scientifique et en tout cas à la rationalité dominante". S'il en est ainsi, la littérature ne devrait être réservée à aucune forme ni à aucun niveau d'enseignement : elle devrait occuper une place prioritaire dans l'enseignement de la lecture (*ibid.*, p. 152).

La littérature devrait donc occuper une place importante, voire prioritaire, dans l'enseignement du français. Mais comment lui accorder cette place quand les résultats en écriture des élèves sont catastrophiques, quand les enseignants, qui arrivent à peine à couvrir des programmes qu'ils considèrent surchargés, jugent qu'ils ne font toujours pas assez de grammaire? La solution réside peut-être dans « l'autrement » dont nous parlions précédemment et qui pourrait consister à sortir les diverses composantes du français de leur isolement pour les articuler dans des activités plus inclusives.

5. Un problème d'articulation

D'entrée de jeu, le programme de formation issu de la dernière réforme appelle de ses vœux la mise en place d'un « enseignement décloisonné » (MELS, 2007). Ce vœu repose surtout sur une logique interdisciplinaire tournée vers l'adéquation à un monde qui « constitue une réalité complexe aux multiples interdépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires » (*ibid.*, p. 14). Pourtant, la question du décloisonnement ne concerne pas que l'interdisciplinarité; elle permet d'interroger le rapport entre les savoirs à l'intérieur même des disciplines, en particulier les disciplines composites comme le français, dont les racines théoriques sont multiples.

La didactique du français a depuis longtemps pris parti en faveur d'une restauration des liens entre les diverses composantes de cette discipline. En 2007, Schneuwly réitérait ce souhait en intitulant un texte *Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée.* Il y exposait ce qu'il considérait être les trois composantes de la classe de français, en insistant sur « la nécessité de créer des synergies » (p. 16) entre ces « composantes qui travaillent sur des dimensions complémentaires » (p. 21) :

> On peut affirmer que la discipline « Français » comporte trois composantes principales qui entretiennent des rapports complexes entre elles et avec les savoirs de référence [...] : 1° la connaissance du fonctionnement de la langue; 2° la connaissance et la pratique de la littérature; 3° les pratiques langagières dans des situations pour l'essentiel publiques (dont fait par ailleurs partiellement partie la pratique littéraire). Chacune de ces composantes est en interaction étroite avec les autres (*ibid.*, p. 17).

Eu égard à ce que nous avons déjà dit des rapports entre langue et littérature, la complémentarité de leur enseignement apparait en effet évidente; pour Aron et Viala (2005), elle constitue une « question majeure » de l'enseignement du français (p. 13). L'articulation de ces composantes complémentaires dans l'enseignement du français au secondaire est essentielle si l'on suppose, par ailleurs, qu'elle constitue peut-être la seule façon de faire occuper à la littérature une grande place dans les classes sans négliger le travail sur la langue, nécessaire au développement d'un rapport conscient à son propre langage (Schneuwly, 2007) et au développement optimal des capacités langagières.

Or, si aujourd'hui des didacticiens réitèrent le souhait de « créer des synergies », c'est qu'il faut admettre que l'articulation des composantes du français pose encore problème.

Les rapports entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature ne constituent pas un sujet neuf. « Tension structurante de la discipline » pour Reuter (2005), « éternelle dualité » du français pour Canaveilles (2001), le « couple langue-littérature a longtemps servi d'assise aux programmes et demeure un sujet de réflexion incontournable pour les didacticiens » (Simard, 1997a, p. 64). Selon Rosier et Dufays (2003), qui parlent d'une « bipartition langue-littérature » de la matrice disciplinaire, ce couple a une longue histoire et survit malgré les tentatives théoriques destinées à complexifier l'image de la discipline[12].

[12] Rosier et Dufays affirment que la bipartition langue-littérature est encore d'actualité pour parler de la discipline « français », qu'elle reflète encore les pratiques même si, « [d]epuis un peu plus de deux décennies, il est devenu courant [pour la didactique] de définir la discipline français comme l'étude de la production et de la réception des discours écrits et oraux et de renvoyer dans les oubliettes de la "configuration ancienne" la

Parmi ce que Simard (1997b) nomme les « modes d'organisation des contenus en langue première » proposés en didactique du français[13], cette modélisation de la discipline semble en effet toujours apte à rendre compte d'une tension encore ressentie par plusieurs. Pensons aux instructions officielles françaises qui, depuis 2002, démembrent la discipline « français » : dans le domaine d'enseignement concernant spécifiquement la « langue française », on retrouve désormais la « littérature » et l'« observation réfléchie de la langue » (rebaptisée « étude de la langue » en 2007); les pratiques langagières sont quant à elles reléguées aux « domaines transversaux » (Schneuwly, 2007; Lebrun, 2008). Par ailleurs, en 1997, au Québec, Simard écrivait que la discipline « français » se divisait schématiquement en deux « zones » : dans l'une, la langue, domaine réunissant les savoirs et savoir-faire nécessaires à la maitrise de la langue standard orale et écrite (grammaire, lexique, orthographe, procédés d'organisation des textes de la communication courante); dans l'autre, la littérature (ses structures, ses thèmes, son histoire, son institution) (Simard, 1997a).

Le couple a donc survécu, dans les esprits, à la reconfiguration de la discipline « français »; seulement, les relations entre les membres du couple ne vont plus nécessairement de soi. De « naturelles » qu'elles étaient, même si l'enseignement demeurait relativement cloisonné, dans une école où la langue des grands auteurs était la norme à viser, elles sont devenues problématiques avec l'arrivée des avancées de la linguistique dans les classes et l'ouverture du corpus scolaire à l'ensemble des textes disponibles.

L'observation des programmes montre en effet que langue et littérature entretiennent aujourd'hui des liens plutôt ténus au sein de la discipline « français ». D'une part, l'enseignement de la norme linguistique n'appelle plus le recours à la langue littéraire. D'autre part, comme le souligne Simard, tout en reconnaissant l'intérêt des approches externes des œuvres littéraires, qui mettent en relief la dimension idéologique du langage,

> [l]es programmes scolaires incluent la littérature en bonne partie à cause de sa portée intellectuelle, philosophique et civique. Les œuvres littéraires sont censées servir à former l'esprit des jeunes, leur jugement, leur caractère ainsi qu'à les intégrer à leur communauté culturelle tout en les ouvrant aux cultures étrangères. Comme ces fonctions sont tributaires des valeurs que véhicule la littérature, l'enseignement littéraire se trouve mis en relation avec des domaines extérieurs (la morale,

---

bipartition langue-littérature, accusée d'occulter la diversité des objets enseignables et de faire la part trop belle à la littérature » (Rosier & Dufays, 2003, p. 8).

[13] Parmi lesquels il range l'organisation selon le couple langue-littérature, selon les quatre grandes capacités de communication, selon les niveaux de la langue, selon les compétences langagières...

> l'histoire, la psychologie et la sociologie notamment), et moins avec le matériau de base de la littérature, c'est-à-dire la langue en tant que telle (Simard, 1997a, p. 200).

Rosier et Dufays (2003) rappellent que cette situation n'est pas propre au Québec. Pour eux, la littérature, qui servait aussi autrefois d'instrument privilégié pour enseigner la langue, est aujourd'hui réduite, dans l'ensemble des pays francophones, à une forme d'enseignement civique ou moral, nécessaire mais insuffisant (*id.*). Aron et Viala (2005) abondent dans leur sens : parce qu'il est un « lieu où la langue est en travail » et qu'il s'inscrit, au secondaire, dans l'ensemble plus large de l'enseignement du français, « l'enseignement littéraire ne peut être réduit à une manière d'éducation à la sensibilité artistique : il l'est, mais il ne se borne pas à cela. Tout au contraire, il [doit être] traversé par des objectifs généraux d'apprentissage de la langue » (pp. 13-14). Il y aurait donc une forme de cloisonnement de l'enseignement de la langue et de celui de la littérature.

Même si les programmes et les pratiques sont loin de se confondre, comme le montre par exemple la recherche ÉLEF, il semble que ce cloisonnement s'observe effectivement dans les classes au Québec[14]. L'enquête d'ÉLEF montre, par exemple, que l'enseignement de la langue prend encore surtout la forme d'exercices décontextualisés. L'enquête de Dezutter *et al.*, de son côté, montre que les considérations liées à la langue sont plutôt absentes des pratiques d'enseignement de la littérature au Québec. Les pratiques dominantes d'exploitation des œuvres littéraires identifiées par son équipe de chercheurs (Dezutter, 2005; Dezutter *et al.*, 2007) ne semblent faire que peu de place au travail sur la langue : du questionnaire de compréhension à la reconstitution du schéma narratif, en passant par le résumé, la présentation d'information sur l'auteur et la fiche de lecture, la disjonction semble apparaitre.

Par ailleurs, une autre recherche en cours à l'Université Laval ajoute à ces constats des données parlantes. Le Groupe de recherche sur l'enseignement et la culture (GREC)[15], qui s'intéresse au rapport à la culture des enseignants de français du secondaire, a procédé à une série d'entretiens individuels semi-dirigés (n = 32) et à des captations vidéo (n = 10) de séquences d'enseignement, dont les transcriptions ont été réduites et analysées grâce à un outil méthodologique mis au point par le GRAFE, le synopsis. Les entretiens et les

[14] Rosier & Dufays (2003) soutiennent que c'est le cas dans l'ensemble de la francophonie.
[15] Ce groupe de recherche, dont nous sommes membre, est dirigé par Érick Falardeau et Denis Simard.

observations semblent indiquer qu'une coupure entre enseignement de la langue (souvent associé au volet « technique » du français) et enseignement de la littérature (souvent identifié comme *le* volet culturel du français) existe dans l'esprit de plusieurs enseignants et se répercute par un fort cloisonnement dans certaines pratiques. Par exemple, dans les séquences filmées, l'enseignant P21, qui enseigne dans une école rurale défavorisée de la région de Québec, adopte une approche fortement cloisonnée, où des séances de lecture à voix haute d'une œuvre littéraire sont nettement séparées d'un travail décontextualisé sur le vocabulaire (listes de mots extraits des Sélections du Reader's Digest) ou sur un fait grammatical (document théorique sur la subordonnée relative). P32, qui enseigne dans un milieu socioéconomique moyen de Québec, dans une école publique où lui sont attribués les groupes performants du Programme d'éducation internationale (PEI), adopte quant à elle dans la séquence filmée une approche exclusivement centrée sur la lecture d'une œuvre littéraire, dans laquelle le travail explicite sur le fonctionnement de la langue est tout à fait absent (les captations vidéo montrent des activités de lecture-réécriture des grandes parties d'une nouvelle littéraire, un cours magistral sur les caractéristiques de la nouvelle littéraire, le contexte historique et la biographie de l'auteur, des questionnements sur les personnages et la vraisemblance). En entretien, P32 confie qu'elle n'intègre que peu la langue à son enseignement parce qu'« en secondaire IV, V, les élèves de PEI, la grammaire, c'est tout fait. Ceux qui l'ont pas réglée la règleront probablement jamais, c'est vraiment des irréductibles. » (Entretien P32, p. 8). Elle juge donc inapproprié de dédier beaucoup de temps à l'apprentissage de la grammaire, conçue comme une grammaire essentiellement fonctionnelle, et choisit de travailler seulement à l'occasion sur « des choses pointues », puisque « le reste est pas mal acquis » (*ibid.*, p. 9).

L'enseignement de la langue est en effet associé par plusieurs enseignants à une visée strictement fonctionnelle ainsi qu'à des réactions négatives de la part des élèves. Il semble même chez certains *s'opposer* tout à fait à la littérature, domaine exclusif de la culture générale, du plaisir cultivé. C'est ce qui se dégage, entre autres, du discours de P9, enseignant au PEI :

> Je vais dire, "moi j'ai deux axes d'intervention. Y a la plomberie qui est nécessaire. C'est le fonctionnement de base de la maison : la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la construction de phrases, la construction de textes ». Je dis « il y a du travail à faire là-dessus. Pis, l'autre aspect, c'est la littérature, à savoir, le plaisir, le sens, l'exaltation, l'esthétique" (Entertien, P9, p. 9).

C'est aussi ce qui ressort du discours de P5, ce dernier étant enseignant dans une école privée d'un milieu socioéconomique relativement élevé :

> Ils vont percevoir évidemment, quand je leur dis : "Bon, aujourd'hui, *on va faire un cours de grammaire*, ou on va voir certaines [règles]…" Parce que *je pars toujours de leurs fautes pour faire de la grammaire*, les fautes qu'eux autres font. […] *Leur perception est pas positive par rapport à ces connaissances-là. C'est des connaissances très techniques*, très organisées, puis c'est toujours : « Ah, on fait encore de ça ! » Puis tout ça. Ça, c'est certain. Sauf qu'il faut en faire, puis on la fait, *puis après ça, on passe à autre chose*. Je m'attarde pas trop longtemps, puis à un moment donné, ils viennent qu'à savoir que je m'attarde pas longtemps. Je leur explique, puis je m'attends à ce que ce soit appliqué tout de suite. […] *Par contre, quand je présente un livre ou je fais une lecture accompagnée, même les connaissances en littérature, ils sont même pas mal intéressés à ça*. Tout le monde aime ça se faire raconter des histoires, je pense. Ça fait que, qu'on soit grand ou qu'on soit adulte, alors les connaissances, il y a beaucoup là-dedans d'histoire. Tout le monde aime ça se faire raconter qui sont les personnages. Lui, il a vécu telle chose parce qu'ils ont tous, bien souvent les auteurs ont vécu des choses très, très extraordinaires, souvent, puis ils ont écrit telles choses. Ça fait que toutes les connaissances, quand tu leur donnes ça. Ça, ils aiment ça. [...] *La grammaire. Le souci de bien écrire, premièrement*. Donc, le souci d'écrire bien, *d'utiliser les connaissances grammaticales pour en arriver à écrire bien, sans fautes*, ou avec peu de fautes parce que c'est valorisé aussi. Je valorise plein d'autres choses, mais ça, je le valorise aussi. *L'aspect littérature*, là, on en voit beaucoup, nos élèves, à la fin de cinquième secondaire, ils auront lu, il me semble qu'on avait compté 30 ou 35 œuvres significatives. *[Ça, ça leur apporte] des connaissances historiques, des connaissances aussi par rapport à leur société* (Entretien P5, p. 7 et 11, nous soulignons).

Il ressort de ce discours que l'enseignement de la langue, dont le moteur est la rentabilité orthographique, part toujours, dans l'esprit de P5, des « fautes » des élèves; l'enseignement de la littérature est quant à lui exclusivement mis en rapport avec la société, l'histoire. Les limites de ces deux « volets » ne semblent pas perméables. Pourtant, on peut penser que l'articulation du travail sur la langue à la littérature serait peut-être l'une des avenues susceptibles de développer, chez les élèves, une perception plus positive à son égard, puisque la littérature semble les animer davantage.

Par ailleurs, la distribution du travail entre l'étude de la langue et l'étude de la littérature semble en corrélation avec le milieu : plus l'école d'attache a d'élèves performants et plus le milieu socioéconomique ou culturel est élevé (école privée ou PEI, qui impliquent des examens d'entrée), plus la littérature occupe, aux dires des enseignants, une place centrale dans l'enseignement (insistance sur le nombre d'œuvres lues, etc.). La grammaire, si elle n'est pas jugée déjà maitrisée et donc non nécessaire (P32), ressemble parfois à une grammaire *à l'occasion*, une grammaire de dépannage. Bien entendu, l'échantillon est beaucoup trop restreint pour qu'on puisse généraliser, mais une tendance se dégage : cloisonnement de l'enseignement de la langue, dont la visée est essentiellement fonctionnelle, et de celui de la littérature, encore prise dans une certaine logique élitiste.

Pourtant, comme l'affirment Dufays *et al.*, on peut tout à fait défendre l'idée que « l'enseignement de références littéraires communes aux membres d'une société constitue l'un des premiers moyens d'émanciper les élèves des classes les plus démunies, de les rendre moins dépendants. Promouvoir une culture littéraire commune [serait] donc une option fondamentalement *progressiste* » (Dufays *et al.*, 2005, p. 155). À ce sujet, l'un des défenseurs des réformes scolaires en cours, le pédagogue Philippe Merieu, qui se définit lui-même comme un militant progressiste, a fait son « autocritique » : lui qui préconisait il y a vingt ans la lecture de modes d'emploi et de journaux sportifs dans les banlieues françaises plaide aujourd'hui « pour l'étude systématique de la littérature classique » dès le primaire, puisque « c'est la culture fondamentale de l'humanité » (cité dans Chartrand, 2005, p. 163, note 16).

Il faudrait donc faire des propositions concrètes destinées à renouveler les pratiques, en demeurant conscients que ces dernières ne se laissent pas influencées si facilement. Comment redonner un souffle culturel à l'enseignement de la langue? Comment redonner à la littérature une place importante dans l'enseignement du français et comment la remettre en rapport avec son matériau de base, la langue? Voilà autant de questions auxquelles la didactique du français doit tenter d'apporter des réponses. La tâche n'est pas mince, puisque cette discipline est elle aussi traversée par de grandes tensions. En 1996, Reuter notait en effet que la didactique, d'un point de vue théorique, était encore très éloignée de pouvoir proposer des modalités d'articulation des composantes du français (Reuter, 1996). Cela découle en partie du fait, à notre avis, que le champ de la recherche en didactique du français reste en quelque sorte divisé[16] entre chercheurs proches des études littéraires et chercheurs proches des sciences du langage[17]. Rares sont les publications à bien faire le pont entre ces sphères : l'enseignement de la littérature est souvent pensé en dehors des

[16] Parler de « division » n'est pas exagéré dans la mesure où, depuis 2000, devant « un débat vécu sur le mode dichotomique » (Rosier & Dufays, 2003, p. 9), les « didacticiens de la littérature » ont leurs propres rencontres annuelles, en marge de celles de l'AIRDF, et que certains d'entre eux revendiquent une forme d'autonomisation de la didactique de la littérature (pour une recension des diverses positions sur cette question, cf. Daunay, 2007).

[17] Barré-De Miniac (1998) écrit d'ailleurs : « C'est ainsi qu'il était jusqu'à ces dernières années difficilement concevable d'être un didacticien "légitime" [...] sans être légitimé par une formation en linguistique ou en lettres » (p. 14).

préoccupations relevant de la langue, et l'enseignement de la grammaire, en dehors des préoccupations littéraires [18].

Il faudrait impérativement faire dialoguer les recherches. C'est ce que nous nous proposons pour tenter de restaurer les liens entre langue et littérature dans l'enseignement secondaire. Comme nous l'avons dit et comme le rappelle Daunay (2007a), la relation entre ces composantes avait dans l'ancienne configuration un caractère évident et « naturel » : l'enseignement de la langue et celui de la littérature concouraient dans l'esprit des enseignants aux mêmes finalités éducatives et le texte littéraire était conçu comme la manifestation d'une langue parfaite. Bien sûr, cette conception « naturalisante » ne saurait être réhabilitée telle quelle aujourd'hui. Un coup d'œil aux écrits de Pierre Clarac, qui condensent pour plusieurs l'enseignement traditionnel (*id.*), suffit pour s'en convaincre :

> Le professeur de français doit d'abord enseigner le français, habituer ses élèves à s'exprimer correctement et justement, leur révéler les ressources infinies que leur offre leur langue maternelle. Il doit aussi former leur jugement et leur gout, leur apprendre à bien conduire leur pensée et à reconnaitre le Beau sous ses formes changeantes. Ces deux tâches, en fait, sont étroitement liées : la grammaire et les lettres se prêtent […] un mutuel appui. C'est dans les grandes œuvres de notre littérature que le petit Français apprendra le mieux sa langue, et, sans la grammaire, dans une belle page, les plus fines nuances lui échapperaient (Clarac, cité dans Reuter, 1996, p. 7).

Les présupposés qui sous-tendent l'argumentation de Clarac ont été mis à mal par l'entrée en scène de la linguistique et l'ouverture du corpus aux textes non littéraires. On ne saurait plus soutenir, aujourd'hui, que la seule façon d'apprendre à bien écrire et bien parler est la fréquentation des grands auteurs, puisque leur langue est parfaite. Il faut donc repenser les modalités d'articulation de la langue et de la littérature et faire des propositions didactiques argumentées, afin 1) de donner une grande place à la littérature dans les classes de français sans minorer la place de la langue, 2) de remettre la littérature – qui se caractérise entre autres par un usage esthétique de la langue – en rapport avec son matériau de base et 3) de réhabiliter la dimension culturelle de l'enseignement de la langue. De cette façon, on pourrait, d'une part, s'assurer que les nobles ambitions du dernier programme de formation (volonté de rehaussement culturel, approche renouvelée de la grammaire, attentes élevées en lecture littéraire, décloisonnement) ne restent pas lettre morte et, d'autre part,

[18] Le mémoire de Sylvain Bilodeau (2005), *Le décloisonnement des activités de la classe de français : analyse d'écrits en didactique du français*, qui excluait volontairement la littérature des sous-disciplines prises en compte (grammaire, écriture, lecture, oral), nous apparait symptomatique de cette habitude de séparer ces deux objets, même lorsqu'il est question de décloisonnement.

favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage de la langue et le développement de leurs capacités langagières.

MÉTHODOLOGIE

1. Objectif général de la recherche

L'objectif général de notre recherche consiste à offrir des propositions didactiques théoriquement argumentées pour articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire québécois, avec l'intention, d'une part, de renforcer la dimension culturelle de l'enseignement du français et, d'autre part, de favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage de la langue et le développement de leurs capacités langagières. Pour tenter d'atteindre cet objectif complexe, voir composite, il nous a semblé nécessaire de mener une recherche polymorphe, c'est-à-dire de recourir à des modalités de recherche variées, en suivant cependant une progression réfléchie.

2. Une recherche didactique à dominante spéculative

Cette recherche se veut fidèle à l'esprit de la « recherche didactique » telle que propose de la concevoir Barré-De Miniac (1998). Cette auteure, qui plaide pour une autonomie de la didactique du français par rapport à ses diverses disciplines de référence (linguistique, littérature, sciences sociales), soutient que c'est par l'élaboration d'une démarche de recherche qui lui soit propre que la didactique doit affirmer sa spécificité. Cette démarche reposerait sur deux « pivots » : elle serait basée sur le « questionnement didactique » et suivrait une dynamique d'ensemble nommée « démarche spiralaire ». Avant de clarifier ces notions, Barré-De Miniac insiste sur l'importance de préciser le sens qu'il faut donner au terme « didactique ».

Reprenant sensiblement la distinction opérée par Halté (1992) entre « pratique didactique » et « didactique théorique », elle rappelle que le terme « didactique » peut recevoir une acception soit large, soit restreinte, selon qu'il renvoie à la recherche universitaire (recherche didactique) ou à la pratique de l'enseignant sur le terrain (travail didactique). La seule acception susceptible de faire avancer à la fois la recherche et le travail didactique est à son avis celle qui « inclut et articule les deux aspects de la didactique », car « on peut considérer que la finalité de la recherche didactique est l'optimisation du rendement du travail didactique, entendu comme une optimisation de

l'aide à l'appropriation de la langue et de ses usages par les élèves » (Barré-De Miniac, 1998, p. 15).

Ainsi, une recherche didactique au sens de Barré-De Miniac ne peut être *purement* spéculative, documentaire et enracinée dans les disciplines de référence, mais doit garder le souci de rejoindre l'intervention, d'être d'une façon ou d'une autre *branchée* sur la classe, en lien avec le travail de l'enseignant sur le terrain. C'est dans cet esprit que nous avons rédigé ce mémoire, dans lequel la recherche spéculative aboutit à la conception de séquences didactiques qui pourraient être expérimentées en classe.

Cette interaction entre recherche et travail didactique est au fondement de ce que Barré-De Miniac nomme le « questionnement didactique », qui guide la recherche didactique : « La recherche didactique pourrait ainsi se définir comme une recherche organisée dans toutes ses phases par le questionnement didactique, c'est-à-dire par la préoccupation de contribuer à repérer, suggérer et fonder théoriquement des pistes et démarches didactiques » (*ibid.*, p. 16). « Repérer », « suggérer » et « fonder théoriquement » des pistes didactiques : ces termes sont pour nous hautement significatifs pusiqu'ils expriment, précisément, les grandes étapes de notre démarche de recherche. À ce jeu d'interaction entre pratique et théorie, il faut encore ajouter, pour Barré-De Miniac (1998), une autre interaction constitutive de la démarche didactique : l'interaction entre la didactique elle-même et les disciplines de référence, qui doivent être « mises en discussion[19] » de sorte que la démarche ne soit pas exclusivement « linéaire », mais « spiralaire », terme qui désigne précisément cette imbrication de deux types d'interactions. Ainsi, il ne s'agit pas simplement de faire passer des savoirs issus des disciplines universitaires vers la classe, mais de considérer les contraintes et les impératifs de la classe elle-même, quitte à se permettre de prendre des libertés par rapport aux outils théoriques, que la didactique peut « se réapproprier et donc adapter à ses propres fins[20] ».

Fidèle à l'esprit de la recherche didactique selon Barré-De Miniac, animée par le souci de la classe, notre recherche ne présente pas moins une dominante théorique ou

[19] C'est ce dialogue, que nous appelons de nos vœux à la fin de notre problématique (cf. *supra*), que nous avons tenté de créer avec notre recherche.

[20] Ainsi, ce qui pourrait être considéré par des spécialistes comme des approximations théoriques discutables (cf. notamment, dans notre séquence sur La Fontaine, la section sur les sources et sur la stylistique) nous a été dicté par le souci des élèves plus que par celui de l'adéquation aux recherches savantes.

spéculative, au sens de Van der Maren (1995). La recherche spéculative se définit « comme un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1995, p. 134). Elle se distingue de la recherche empirique non pas par sa visée de théorisation (que partage la recherche empirique), mais par le « matériel à partir duquel la théorisation s'opère » (*id.*), qui ne consiste pas en des données prises sur le terrain, mais en des énoncés théoriques de base issus d'un corpus sélectionné par le chercheur. La première section de notre mémoire, intitulée « assises théoriques », s'inscrit donc dans l'esprit de la recherche spéculative[21]. Elle emprunte à deux formes de ce type de recherche : la recherche documentaire (descriptive et critique) et l'analyse inférentielle. La seconde partie a une visée pratique : elle est tendue vers l'intervention sur le terrain, suggère des pistes concrètes. Cependant, elle n'accède pas à l'étape ultime de la recherche didactique selon Barré-De Miniac : la validation empirique des pistes suggérées. Les séquences proposées dans la deuxième section de ce mémoire n'ont en effet pas entièrement été expérimentées en classe et l'expérimentation de certaines activités n'a pas fait l'objet d'une description et d'une évaluation rigoureuses. Cette étape de validation excédait les limites dans lesquelles pouvait raisonnablement s'inscrire ce mémoire, mais mériterait sans doute que nous lui dédiions une autre recherche.

Pour décrire plus en détail les étapes de notre démarche de recherche, nous reprenons les termes de la définition déjà mentionnée de Barré-De Miniac (1998), pour qui la recherche didactique est « organisée dans toutes ses phases par le questionnement didactique, c'est-à-dire par la préoccupation de contribuer à **repérer**, **suggérer** et **fonder théoriquement** des pistes et démarches didactiques » (p. 16; nous soulignons).

3. Repérer des pistes didactiques : l'exploration documentaire

Après la constatation des problèmes exposés dans notre problématique, la première nécessité qui s'est imposée à nous a été de recenser les pistes de solution concrètes qui existaient déjà dans le champ[22]. La première partie de notre recherche prend donc la forme

[21] Cf. note suivante, où nous nuançons cette affirmation en expliquant que nous ne travaillons pas qu'à partir d'énoncés théoriques, mais aussi à partir de certaines données empiriques de seconde main.

[22] Le caractère très pratique et descriptif de certaines contributions, par exemple celles qui rapportent le déroulement d'une séquence didactique expérimentée en classe par un enseignant de français (en cherchant toujours, bien entendu, à la valider), en fait un matériel hybride, alliant données empiriques et énoncés théoriques.

d'une exploration documentaire. Il s'agit en fait d'une recherche documentaire (Legendre, 1993; Piolat, 2002), c'est-à-dire d'une « recherche visant la réunion et l'organisation d'informations dans un domaine spécifique ou en regard d'un problème particulier » (Legendre, 1993, p. 1079). Le domaine concerné est en effet spécifique (il s'agit de la didactique du français) et le thème de recherche, bien circonscrit (nous avons cherché toutes les propositions didactiques concrètes, c'est-à-dire des pistes pour la classe, articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature). Nous avons choisi l'expression « exploration documentaire » pour insister sur le caractère exploratoire de cette recherche, c'est-à-dire pour souligner le fait que, dans le cadre restreint de ce mémoire de maitrise – où elle constitue un premier « défrichage », une étape préparatoire en quelque sorte –, cette partie de la recherche ne pouvait prétendre ni à l'exhaustivité ni à la rigidité d'une analyse de contenu au sens strict, démarche hautement codifiée qui fait appel à « des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes » (Richard, 2006, p. 184). Dans une recherche documentaire de type « analyse de contenu », « la catégorisation et le codage doivent être faits de façon extrêmement rigoureuse et être régulièrement objectivés afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité et la validité des données » (*ibid.*, p. 185). Le caractère exploratoire de notre recherche documentaire n'impliquait pas les mêmes contraintes, mais nous avons tout de même cherché à en assurer la rigueur.

3.1. La constitution du corpus

Pour Piolat (2002), « faire de la recherche documentaire signifie utiliser des techniques qui permettent de sélectionner l'information dans un fonds documentaire structuré, en fonction de critères et d'objectifs » (p. 11). Nous avons donc commencé par circonscrire un fonds documentaire structuré et pertinent, organisé autour de deux types de publications : des articles de périodiques et des actes de colloque. Comme notre objectif était de réunir des propositions didactiques concrètes (propositions d'analyses, d'activités ou de séquences à mener en classe), nous avons sélectionné quatre des principales revues scientifiques et professionnelles en didactique du français, qui se démarquent par leur souci de la pratique, à savoir *Enjeux*, *Recherches*, *Repères* et *Le Français aujourd'hui*, dont nous

avons dépouillé les publications de la dernière décennie (2000-2009[23]). Nous avons en outre sélectionné les actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, intitulées « Enseigner les littératures dans le souci de la langue », dont le thème touchait notre objectif de recherche de si près qu'ils s'imposaient d'eux-mêmes. Le choix de couvrir la dernière décennie par cette exploration documentaire n'a pas été motivé que par des raisons d'ordre pratique. En effet, on pouvait supposer que cet intervalle, particulièrement, offrirait des réflexions touchant aux liens possibles entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature, puisque certaines prescriptions qui faisaient leur arrivée dans les Instructions officielles françaises pouvaient fournir des cadres à une articulation de ces composantes. Nous faisons référence à l'introduction dans les instructions officielles françaises, depuis 1996, du dispositif de la séquence didactique (basé sur la notion de décloisonnement des composantes du français) comme nouveau mode d'organisation de la classe de français au collège; à l'introduction, en 2000, de l'écriture d'invention (où l'écriture et ses exigences grammaticales rencontrent la littérature) dans les programmes pour le lycée; ainsi qu'à l'introduction, en 2002, de « l'observation réfléchie de la langue » dans les programmes du primaire, nouvelle désignation, mais aussi nouvelle approche, pour l'enseignement grammatical[24].

Le dépouillement de ce fonds documentaire était donc guidé par l'objectif d'identifier des pistes pour la classe. L'ensemble des articles et des actes a été exploré. Si les titres et les résumés fournissaient souvent des indications suffisantes pour juger de la pertinence de la contribution, une grande quantité d'entre elles ont dû être parcourues en entier.

3.2. La collecte et l'organisation des données

Chaque contribution sélectionnée a fait l'objet d'une fiche de lecture et d'analyse où elle a été référencée, résumée et analysée selon les intérêts de la recherche, qui agissaient comme filtre, puisque la recherche documentaire exige que le chercheur se « content[e] de sélectionner et d'interpréter ce qui l'intéresse » (Legendre, 1993). La fiche de lecture et

[23] Le dépouillement a été effectué au cours de l'année 2009, ce qui pourrait expliquer l'absence éventuelle de certains articles issus de publications plus tardives.

[24] La notion « d'observation réfléchie de la langue », qui pouvait, selon les programmes, prendre la forme d'un travail décontextualisé sur la langue, a fourni à plusieurs auteurs, comme le montre l'analyse descriptive, l'occasion de proposer l'observation de la langue *dans les textes*, articulant la grammaire à la lecture, par exemple à la lecture littéraire. Il est à noter que le vocable « observation réfléchie de la langue » est disparu des derniers programmes français de 2007.

d'analyse permettait donc de réorganiser le contenu des textes de façon à en conserver les éléments pertinents, mais aussi à pouvoir les rapprocher ou les contraster. Certaines des catégories de la grille d'analyse sont des catégories émergentes qui se sont imposées en cours de lecture et ont exigé un certain nombre de relectures. Le tableau suivant présente le modèle final de la fiche utilisée :

Fiche de lecture et d'analyse

Fiche no :

AUTEUR(S)					
TITRE DE L'ARTICLE					
PÉRIODIQUE	**Titre**	**Numéro**		**Année**	**Pages**
ANALYSE DU CONTENU SELON LES INTÉRÊTS DE RECHERCHE		**oui**	**non**	**Précision**	
	Proposition(s) concrète(s) d'aticulation du travail sur la langue au travail sur le texte littéraire				
	Travail en oeuvre intégrale				
	Activités langagières abordées : - **lecture** - **écriture** - **oral (production)** - **oral (réception)**				
	Oeuvre(s)/extrait(s) littéraire(s) étudié(e)(s)				
	Objet(s) grammatical(aux)/linguistique(s) abordé(s)				
	Niveau visé				
RÉSUMÉ					

À la suite de Suzanne Richard, qui a mené, dans le cadre de ses études doctorales, une importante recherche documentaire de type « analyse de contenu » pour comprendre les finalités assignées à l'enseignement de la littérature (cf. Richard, 2006 pour la présentation de la méthodologie de cette recherche), nous avons choisi d'emprunter une démarche à la fois descriptive et critique pour analyser le contenu des contributions ainsi répertoriées.

3.3. La description des données

L'organisation des données par le biais des fiches de lecture était nécessaire à la réalisation de la synthèse descriptive, qui a consisté à « faire parler le matériel recueilli » (Richard, 2006, p. 194) et donc à dégager, en créant des rapprochements, les diverses propositions didactiques pertinentes, leur fréquence d'apparition, leurs particularités. Les rapprochements effectués ont permis de regrouper les pistes didactiques autour de quatre thèmes qui se sont imposés par la récurrence de leur apparition dans les écrits analysés et

l'insistance des auteurs sur leur importance : la séquence didactique, l'observation réfléchie de la langue, l'écriture d'invention et l'approche adoptée par rapport à la norme.

3.4. La critique des données

Selon Van der Maren (1995), « l'analyse critique a pour fin d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs » (p. 146). La récolte et la description des données nous a en effet permis de constater qu'aucun modèle cohérent d'articulation n'était proposé et que si plusieurs pistes apparaissaient prometteuses, les propositions présentaient certains éléments contestables ou lacunaires. Il nous a donc semblé nécessaire de faire ressortir les insuffisances de ces propositions avant de « proposer des améliorations, des reformulations, des compléments qui [leur] permettraient de paraitre plus résistante[s] sur le plan logique » (*id.*). Cette étape, qui constitue un des objectifs de l'analyse critique (*id.*), constitue l'étape suivante (cf. section 4).

Selon Van der Maren (1995), l'un des pièges de l'analyse critique est de ne présenter, pour mieux faire ressortir les lacunes, que des extraits caricaturaux ou hors contexte des textes du corpus, en négligeant les nuances et les subtilités. Nous pensons que le fait d'avoir procédé dans un premier temps à une analyse descriptive détaillée, réalisée autant que possible dans un esprit d'*impartialité*, nous a aidée à éviter ce piège. La brève critique sert surtout à faire reconnaitre la nécessité de donner plus de valeur et de cohérence aux propositions en concevant et en explicitant le modèle théorique d'articulation qui pourrait se trouver en amont de telles propositions. Les propositions prometteuses n'ont pas été gommées, au contraire, elles sont même convoquées à l'étape suivante où elles participent à la construction du modèle en question.

4. Fonder théoriquement des pistes didactiques : la définition des concepts et la constitution d'un modèle d'articulation

Après avoir repéré, décrit et critiqué des pistes didactiques, nous avons poursuivi le travail entamé dans l'analyse critique. L'identification des lacunes nous a en effet naturellement amenée à tenter de combler le manque : il fallait faire de nouvelles

propositions ou compléter les propositions existantes en les fondant théoriquement. Il fallait par ailleurs donner une cohérence d'ensemble à ces propositions en concevant un modèle d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature.

Cette étape de notre recherche tient de ce que Van der Maren (1995) nomme l'analyse inférentielle, et qui a pour objectif le développement ou l'extension d'une théorie. Cette dernière peut prendre la forme d'un examen de divers concepts contenus dans un corpus, examen qui peut concerner, par exemple, l'enchainement aux autres concepts, afin, par exemple, d'inférer des « chainons manquants » (p. 149). La conception de notre modèle a en effet souvent consisté à établir des liens, à mettre en dialogues diverses théories pour faire émerger un modèle nouveau. Cet examen, toujours selon Van der Maren, « se rapproche de l'analyse critique, mais avec une perspective de développement plutôt que de condamnation et de remplacement » (*id.*).

4.1. La constitution du corpus

Contrairement à notre exploration documentaire, le corpus pour cette partie de notre recherche n'était pas circonscrit à l'avance. Les textes recueillis à la faveur de l'exploration documentaire constituaient un déjà-là, mais il fallait le compléter. Notre corpus s'est donc amplifié, modifié au cours de nos recherches, suivant les réorientations de notre réflexion et les préoccupations qui émergeaient (nécessité de définir certains concepts, de trouver des illustrations concrètes, de comprendre l'évolution de certaines façons de faire, etc.). Parfois, un auteur nous conduisait à en découvrir un autre ou alors à nous dédire et à changer de voie... S'il n'était pas possible de constituer à l'avance un fond documentaire structuré, répondant à un modèle unique, nous avons tout de même cherché à former un corpus à la fois riche et pertinent, qui répondait à certains principes.

Ce corpus ne correspond pas à un seul des modèles identifiés par Vander Maren (1995), mais en combine deux : il est en effet à la fois *intertextuel* et *contrasté*. Il est intertextuel dans la mesure où il regroupe « des énoncés produits par plusieurs auteurs sur un thème donné [...] s'adressant à des lecteurs différents dans des situations différentes » (p. 135). Le lectorat visé par notre corpus en effet très varié (didacticiens, hommes de lettres, linguistiques, enseignants, étudiants...), autant que les supports (revues scientifiques, professionnelles, monographies, etc.). Par ailleurs, ce corpus peut aussi être

qualifié de *contrasté*, dans la mesure où il est en partie « constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'une notion » (*ibid.*, p. 136). Nous avons dit que nous concevions en partie notre tâche comme celle de faire dialoguer des points de vue qui se rencontrent rarement (par exemple celui des chercheurs issus des sciences du langage et des chercheurs issus des études littéraires pour l'enseignement du français). C'est en cela que nous avons cru nécessaire de constituer un corpus contrasté. La combinaison nous semble féconde, puisque

> [s]i le corpus intertextuel permet de dégager ce qui est commun, ce qui est partagé par les énoncés au-delà des variations contextuelles, et s'il permet de mettre en évidence la souplesse des formulations autour du noyau notionnel, le corpus contrasté permet d'éclairer la richesse des écarts, des tensions entre les énoncés (*id.*).

Nous ajouterions que notre corpus est aussi *multidisciplinaire*, pour insister sur le fait que non seulement il regroupe des textes de plusieurs auteurs, mais que les auteurs sont issus de divers champs disciplinaires. En effet, nous sentions que pour résoudre notre problème de recherche, il nous fallait bien entendu nous approprier les principaux textes de didacticiens du français concernant l'enseignement de la langue, l'enseignement de la littérature ou les liens à créer entre ces composantes; mais il nous fallait aussi recourir aux deux « disciplines-mères », selon les termes de Barré-De Miniac (1998), que sont la linguistique et les études littéraires pour mieux comprendre et décrire nos objets de recherche. Finalement, notons que ce corpus regroupe presque entièrement des sources de première main, qui confèrent plus de crédibilité à la recherche (Van der Maren, 1995).

4.2. Les questions de recherche et la démarche

Les questions qui ont orienté notre travail à cette étape de la recherche étaient les suivantes :

- Quelles sont les conceptions les plus adaptées de l'enseignement de la langue et de l'enseignement de la littérature au secondaire et quels sont leurs présupposés théoriques?

- Quel mode d'articulation de ces composantes semble le plus prometteur et pourquoi?

- À la lumière de ces considérations théoriques, quelles pistes didactiques pourrions-nous suggérer? (Cette question permettait de faire surgir des éléments susceptibles d'entrer dans l'élaboration de la partie pratique du mémoire et de s'assurer que celle-ci soit ancrée dans les bases théoriques développées.)

Il nous a semblé nécessaire de procéder, dans un premier temps, à la définition des concepts en jeu pour dégager certaines implications de l'enseignement de la langue et de la littérature. Ce n'est que dans un deuxième temps que nous avons pu construire notre modèle d'articulation, en adaptant et en complétant un modèle existant, celui de Chartrand et Boivin (2004) (démarche inférentielle).

5. Suggérer des pistes didactiques : la conception de deux séquences didactiques

Une fois les fondations théoriques conçues, il devenait possible de suggérer des pistes didactiques dont les assises étaient validées théoriquement pour l'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire. L'analyse des propositions concrètes et des écrits théoriques nous a amenée à choisir la séquence didactique comme cadre de travail. Nous avons donc élaboré deux séquences didactiques, l'une pour le premier, l'autre pour le deuxième cycle du secondaire. Pour comprendre le processus par lequel nous sommes passée des assises théoriques aux séquences didactiques, il faut traiter d'une notion qui a donné lieu à des débats en didactique du français : la transposition didactique.

5.1. La transposition didactique

Pour Schneuwly (2005), la notion de transposition didactique, issue de la didactique des mathématiques, constitue un concept opératoire pour comprendre les relations entre savoirs savants, savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris. Introduite par Verret en 1974 et reprise par Chevallard en 1980, la transposition didactique peut en effet être définie comme le « passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre » (Schneuwly, 2005, p. 48). Le processus dans son ensemble n'est ni contrôlable ni même rationnel (*ibid.*), puisque la transposition didactique n'appartient pas qu'aux didacticiens : elle est « une production sociale à laquelle les différents acteurs apportent leur contribution » (Barré-De Miniac,

1998, p. 12). Ces acteurs sont des membres de ce que Chevallard nomme la « noosphère », par exemple des didacticiens, mais aussi des autorités gouvernementales chargées de la conception des programmes, des enseignants sur le terrain, etc., qui agissent isolément à diverses étapes du processus, creusant l'écart entre l'objet et le savoir d'origine, qui est réinterprété, modifié selon d'innombrables variations; le processus est donc aussi fondamentalement opaque (Halté, 1992).

La notion de transposition didactique a fait l'objet de critiques acerbes. Les critiques concernent souvent, selon Schneuwly (2005), le fait que la transposition didactique suppose que ne sont enseignables que des savoirs issus de disciplines universitaires, alors que l'école (la discipline « français » en particulier), est aussi chargée de faire acquérir des savoir-faire, des manières d'être et d'agir et des savoirs issus de pratiques sociales de référence et non seulement des disciplines savantes. Schneuwly enjoint de reconnaitre que les pratiques sociales de référence, pour ne nommer qu'elles, ne peuvent devenir telles quelles des objets d'enseignement et qu'elles doivent d'une façon ou d'une autre être modélisées pour entrer dans la classe. Toujours selon Schneuwly (2005), une autre critique courante concernant la transposition didactique est que cette notion conçue pour décrire la scolarisation des savoirs en mathématiques ne s'applique pas à la discipline « français », discipline composite qui puise à de multiples référents théoriques. Pourtant, que la discipline-mère soit une ou multiple, la question de la nécessaire et difficile sélection des savoirs savants jugés pertinents pour l'enseignement ramène toujours la question de la transposition didactique, c'est-à-dire du passage du savoir savant au savoir à enseigner (*id.*). La transposition didactique aurait par ailleurs toujours épousé une logique linéaire de type « descendante », selon l'expression de Dabène (cité dans Barré-De Miniac, 1998), allant toujours des disciplines savantes vers la classe, et aurait ainsi conduit à diverses formes d'applicationnisme. Pour Halté (1992), au terme de ce processus, l'objet apparait à tort dans une sorte de « transparence originelle », pourvu d'un caractère d'évidence et de légitimité qui ne découle au fond que de l'occultation du processus.

Si l'on peut critiquer certaines modalités selon lesquelles a pu se réaliser la transposition didactique de certains savoirs en français, nous proposons, avec Schneuwly (2005), de concevoir la notion de transposition non comme un « outil maléfique » ou une « arme dangereuse », mais comme une construction théorique qui permet de rendre compte

du processus original par lequel un objet est adapté – et cette adaptation est indispensable – pour entrer à l'école.

Le processus par lequel nous sommes passée de nos assises théoriques à nos séquences didactiques relève donc de la transposition didactique, du moins d'une première étape de transposition. Rappelons que cette étape, dans la réalité scolaire, est suivie d'une quantité d'autres étapes qui impliquent d'autres agents que nous. Aussi nous n'avons pas la prétention de soutenir que ces séquences pourraient être mises en œuvre telles quelles par un enseignant en pratique (cf. l'avant-propos aux séquences). Bien entendu, nous avons retenu les critiques dirigées contre la transposition didactique et avons cherché à éviter les dérives potentielles de toute transposition, par exemple celle de l'applicationnisme ou d'une logique strictement descendante, qui ne tiendrait pas suffisamment compte des contraintes de la classe, des caractéristiques et des besoins des élèves. Nous avons par ailleurs accepté que le corps de savoirs savants qui nous intéressait ne pouvait être transmis comme un tout cohérent, que la transposition nécessitait une sélection judicieuse et qu'elle impliquait forcément une fragmentation de ce corps de savoirs, fragmentation liée aux impératifs de séquentialité et de progression des apprentissages (Schneuwly, 2005).

5.2. Le corpus utilisé

Les séquences de la seconde partie de ce mémoire sont donc loin d'avoir été créées ex nihilo. Elles se veulent une illustration de la théorie développée dans la section « assises théoriques » et s'appuient donc sur celles-ci. Tout d'abord, en conformité avec nos assises théoriques, nous avons choisi de partir d'une œuvre intégrale. Cette œuvre a été choisie sur la base de l'intérêt qu'elle présentait à notre avis pour les élèves, mais aussi de sa pertinence pour leur développement culturel[25]. En accord avec l'acception patrimoniale de la culture à l'école (Forquin, 1989), nous avons donc sélectionné deux œuvres qui ont été marquantes dans l'histoire littéraire, deux œuvres qui ont déjà leur place dans la tradition scolaire et ont donc contribué à forger la vision du monde de générations d'élèves : les *Fables* de La Fontaine et *L'Étranger* de Camus. Nous avons choisi deux œuvres du patrimoine francophone en raison de l'attention accordée aux choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques des auteurs.

[25] Nous justifions plus longuement le choix de l'œuvre au début de chaque séquence.

La conception des séquences nécessitait le recours à un corpus plus large que la section théorique, par définition trop général, et l'œuvre étudiée. Pour adapter la démarche à un objet précis, nous avons réuni des ouvrages spécialisés, tantôt parce qu'ils abordaient l'œuvre étudiée, tantôt parce qu'ils traitaient d'une notion ou d'un concept autour duquel nous souhaitions faire travailler les élèves dans le cadre de la séquence. Ces textes étaient issus tant des études littéraires, de la linguistique que de la didactique du français (cf. *infra*), et jetaient tous des éclairages différents sur les œuvres ou les notions abordées. Le corpus constitué pour la conception des séquences était donc à nouveau *multidisciplinaire*, *intertextuel* et *contrasté*.

5.3. Les étapes de la conception des séquences

L'élaboration des séquences a suivi les étapes suivantes. 1) Nous avons d'abord sélectionné deux œuvres qui nous semblaient pertinentes et intéressantes pour les élèves du niveau visé. 2) Nous avons procédé à quelques lectures attentives de ces œuvres pour identifier des problèmes de lecture potentiels, des particularités langagières intéressantes ou des éléments remarquables liés aux caractéristiques génériques (l'importance de ces éléments a été mise en lumière dans la section « assises théoriques »). 3) Nous avons ensuite consulté un grand nombre d'ouvrages à propos de ces œuvres : ces ouvrages étaient notamment issus de la didactique du français (en particulier pour La Fontaine), des études littéraires (pour les deux œuvres) et de la linguistique (en particulier pour Camus). 4) À la lumière du cadre théorique, de notre lecture personnelle, de celle des spécialistes et des besoins présumés des élèves (supposés à partir des notions et concepts contenus dans les programmes d'études et des problèmes de lecture identifiés), nous avons sélectionné un certain nombre de savoirs (sociohistoriques, littéraires, grammaticaux) que nous souhaitions faire acquérir dans le cadre des séquences. 5) Nous avons mené des recherches autour de ces objets de savoir en nous intéressant à leur traitement dans les disciplines de référence *et* en didactique du français. Par exemple, plusieurs savoirs liés aux *Fables* de La Fontaine (sources, intertextualité, caractéristiques génériques de la fable, etc.) ont fait l'objet de recherches littéraires, mais aussi de propositions didactiques, dont nous avons tenu compte. Plusieurs phénomènes grammaticaux abordés dans les séquences, qui correspondent à des avancées relativement récentes en sciences du langage, comme la

reprise de l'information, les séquences textuelles et la modalisation, ont déjà fait l'objet d'une didactisation dont le produit est reconnu dans le champ[26]. 6) Nous avons conçu et organisé, selon une progression logique, des activités qui permettaient à notre avis de faire acquérir ces savoirs, mais aussi d'intégrer d'autres aspects de la lecture littéraire, notamment les interprétations personnelles. Les dispositifs et les types d'activités proposées dans les séquences s'appuient sur nos assises théoriques, de l'écriture créative au débat, en passant par le travail coopératif et le questionnement.

Cette méthode nous a ainsi permis de suggérer des pistes et des démarches didactiques fondées théoriquement.

En somme, l'ensemble de notre démarche de recherche ne correspond strictement à aucune méthodologie théorisée; elle inclut et articule cependant plusieurs techniques et formes de recherche suivant une progression que nous avons jugée naturelle. L'adéquation à une méthodologie unique ne nous semblait pas susceptible de nous permettre d'atteindre pleinement notre objectif. Notre démarche plurielle et personnelle ne nuit donc pas, pour nous, à la crédibilité de notre recherche, d'autant qu'elle se moule bien à son objet, lui-même composite. D'ailleurs, comme l'écrit Christiane Gohier, qui a réfléchi à la validité de la recherche théorique en éducation, « l'orthodoxie méthodologique ne doit pas imposer ses diktats à la pensée. Elle doit la servir. La pensée novatrice est faite d'errances, voire d'erreurs; si elle emprunte des chemins déjà tout tracés, elle ne pourra que réitérer. Elle n'inventera pas » (1998, p. 279).

[26] Pour la plupart des phénomènes grammaticaux exploités dans les séquences, nous avons choisi d'être fidèle aux choix théoriques de la *Grammaire pédagogique d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 1999).

ASSISES THÉORIQUES

A. Exploration documentaire

1. Synthèse descriptive des propositions recensées

Si l'on peut prétendre que des propositions de pistes didactiques pour articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature en classe de français viendraient combler un certain vide didactique, on ne saurait affirmer que rien n'a été fait à cet effet. En fait, il semble que la didactique du français reconnait à la fois que l'unité de la discipline « français » est une question d'actualité, qui se pose même aujourd'hui avec une particulière acuité, et qui ne trouvera pas de réponse sans que soient repensées, voire refondues, les méthodes traditionnelles d'enseignement de cette discipline. Ces constats sont d'ailleurs à la source de plusieurs des communications prononcées lors des dernières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature qui se sont tenues à Genève en mars 2010 et qui proposaient de réfléchir à la possibilité d'« Enseigner les littératures dans le souci de la langue ». Cela étant dit, on ne saurait ajouter une pierre à l'édifice sans s'inscrire dans la réflexion que d'autres ont commencé à mener pour faire des propositions ex nihilo. Il faut donc prendre acte des quelques propositions existantes dans les publications relatives à la didactique du français et les discuter pour voir comment il serait possible de les améliorer ou de les compléter.

Une recension exhaustive n'étant pas envisageable dans le cadre de ce mémoire, nous avons opté pour une exploration documentaire limitée. Rappelons que notre but était de réunir des propositions didactiques concrètes, c'est-à-dire des contributions qui allaient au-delà de l'argumentation théorique pour offrir des pistes pour la classe (propositions d'analyses, d'activités ou de séquences autour d'œuvres ou d'extraits littéraires réels). Sur cette base, nous avons limité notre recherche à quatre des principales revues scientifiques et professionnelles en didactique du français, revues susceptibles d'offrir de telles pistes pour la classe, à savoir *Enjeux*, *Recherches*, *Repères* et *Le Français aujourd'hui*, dont nous avons dépouillé les publications de la dernière décennie (2000-2009). Les actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, auxquelles nous venons de faire allusion, se sont ensuite naturellement imposés, leur thème touchant notre sujet de près.

La recherche de textes offrant des propositions didactiques concrètes et argumentées pour articuler langue et littérature à l'ordre secondaire nous a amenée à sélectionner 19 articles et 13 communications, visant pour la plupart directement ce niveau (le collège pour la France, le secondaire inférieur pour la Belgique et le secondaire I pour la Suisse). Quelques textes visant les ordres primaire ou collégial (le lycée, le secondaire supérieur ou le secondaire II) ont aussi été retenus lorsqu'il nous semblait possible de transposer les principes et les activités proposés au secondaire québécois. L'analyse et l'organisation des données récoltées nous ont permis de constater que la plupart des propositions recensées s'inscrivent dans la réflexion suscitée par la prescription relativement récente, dans les programmes français, de certaines approches : la séquence didactique, l'observation réfléchie de la langue et l'écriture d'invention. Plusieurs contributions posent par ailleurs la question de la norme linguistique.

1.1. La séquence didactique

Plusieurs textes font la promotion de la séquence didactique, dont ils retiennent l'acception des IO françaises, comme mode d'organisation du travail autour d'une œuvre littéraire permettant de toucher à toutes les composantes du français. Dans un article intitulé « Les séquences didactiques en français au collège : la place de la langue », Gaudin, Inisan et Tourigny (2001) plaident pour la mise en œuvre de cette nouvelle organisation qui oblige à « décloisonner les activités de la classe » (p. 61) en articulant, par exemple, lecture, écriture et grammaire autour de l'étude d'une œuvre ou d'un genre littéraire. Partageant leur inclination pour la séquence, Risselin (2007) explique que « la logique de projet autour de l'étude d'un texte ou d'une œuvre riche permet aux élèves de se mobiliser sur des activités variées tout en construisant un "fil rouge" autour d'une problématique littéraire réelle » (p. 27). Dans ce contexte, le « cours magistral suivi d'applications » ou le « cours inductif déconnecté » cèdent la place à une démarche dans laquelle « la réflexion sur la langue, *i.e.* la grammaire, [devient] une aide à la production de textes et un outil au service de leur compréhension et de leur interprétation en situation de réception d'écrits » (Gaudin, Inisan et Tourigny, 2001, p. 64). Il s'agit selon ces auteurs de sortir la grammaire de son isolement pour la rattacher systématiquement à l'étude des discours (*id.*). La notion de *genre* devient alors productive, et plusieurs séquences en font leur objet. Par exemple,

Gaudin, Inisan et Tourigny illustrent la démarche proposée par une séquence destinée à des élèves de quatrième, autour de la science-fiction, au cours de laquelle des faits de langues pourraient être étudiés dans les textes parce qu'ils relèvent de caractéristiques génériques : néologismes, onomastique particulière, descriptions d'objets insolites, dialogues sous forme d'exposés, expressions périphrastiques, etc. De la même façon, dans le cadre d'une séquence consacrée à la poésie contemporaine, Larat (2005) travaille avec ses élèves de lycée (brevet professionnel) autour d'un poème de Cendrars en s'intéressant à l'expansion du groupe nominal, puisqu'il désire faire remarquer aux élèves qu'une des caractéristiques de la poésie contemporaine est qu'elle recourt souvent aux phrases non verbales : l'étude de l'expansion du groupe du nom permettra entre autres de revenir sur la notion de relative et de faire voir qu'une phrase peut être non verbale et présenter tout de même un verbe conjugué, si celui-ci figure dans une relative.

Travailler en séquence dans le sens où l'entendent la plupart des auteurs – articuler grammaire, lecture, écriture et éventuellement oral[27] autour du travail de textes singuliers, ou appartenant à une époque, un courant, un genre particuliers dans le cadre d'une série de cours liés entre eux – permettrait de « Donner sens à l'activité grammaticale » (Renvoisé, 2008). Donnant en exemple une séquence sur le Moyen Âge littéraire réalisée en cinquième, Renvoisé soutient que des activités de description et d'analyse linguistique peuvent aussi être réalisées à partir des problèmes rencontrés dans des productions écrites d'élèves (productions nourries par des lectures et des analyses lexicales dans des textes du Moyen Âge en amont) et apparaitre ainsi aux élèves plus signifiantes, du fait qu'elles répondent « aux nécessités de la construction du sens du texte et à de réels besoins dans son élaboration écrite » (Renvoisé, 2008, p. 100). Ainsi, l'étude de notions grammaticales importantes, inscrites aux programmes de cinquième (travail sur les reprises, la combinaison des temps dans un récit au passé, les déictiques) est couverte, mais toujours *en contexte*.

[27] Quelques auteurs mentionnent que le même travail pourrait se faire en lien avec l'oral, mais plutôt allusivement; il est alors question d'oralisation de textes (Suffys, 2007; Cauterman, Darras et Vanseveren, 2007) ou de réflexion sur la langue orale à travers des textes qui la miment (Laurent, 2004; Mercier, 2007)). Certains, dont Gaudin, Inisan et Tourigny (2001), font par ailleurs remarquer que l'oral demeure un objet didactique « mal maitrisé » par la plupart des enseignants.

Lorsque l'on travaille en séquence, la grammaire, bien entendu, n'est pas le seul poste d'observation pour l'analyse des textes littéraires; elle est un poste parmi d'autres pour appréhender la complexité de l'objet langagier soumis à l'étude. Par exemple, pour aborder les *Fables* de La Fontaine en sixième, Cauterman, Darras et Vanseveren (2007) proposent une série d'activités (lecture individuelle ou oralisée, écriture, exercices de reconstitution et d'appariement) qu'ils voudraient voir ordonnées en une séquence et qui vont de la recherche des caractéristiques génériques et stylistiques de la fable à la découverte de l'intertexte (Phèdre, Ésope), puis à la critique sociale sous-jacente et à la visée argumentative (la morale), tout en visant certains « apprentissages à la fois textuels et linguistiques » (p. 57) : prise de conscience de phénomènes liés à la cohérence textuelle (dont les anaphores), discours rapportés, temps verbaux. Ces apprentissages grammaticaux sont parfois incidents (découverte du caractère anaphorique de certains mots en reconstruisant une fable dans le désordre) ou centraux (par exemple, un retour sur la lecture oralisée d'une fable « est prétexte à l'évocation des discours direct et indirect » (*id.*, p. 59)).

Ils peuvent même être marginaux dans certaines séquences, par exemple lorsque le centre d'intérêt se déplace du texte vers le lecteur et sa lecture subjective : relatant une séquence, réalisée par l'auteure dans une classe de cinquième et articulée autour du thème « Le monde qui va mal : comment le dire, comment l'écrire? » et d'un réseau de textes lié au mythe de la boite de Pandore, Suffys (2007) fait le pari de d'abord prendre en compte la « réception de l'élève ». Ce faisant, elle propose, en grammaire, un petit nombre de questions d'identification (classe de mots, groupes syntaxiques, subordonnées, temps verbaux), en tentant de faire servir ces éléments à l'interprétation subjective (pourquoi l'auteur a-t-il fait ce choix?). Le même phénomène se produit lorsque l'angle d'entrée est d'abord thématique, comme dans cette séquence élaborée par Mercier (2007) pour des classes de seconde en difficulté autour du *Bizarre incident du chien pendant la nuit* de Mark Haddon, où l'intérêt pour le sujet de l'autisme, dont est atteint le protagoniste, fait prendre à la séquence la voie de l'interdisciplinarité. La grammaire intervient alors lorsqu'elle peut permettre d'éclairer le thème : la réécriture de certains passages du roman, avec changement de narrateur et de point de vue, a exigé l'étude du discours indirect libre et des notions proches, puisque le discours direct, employé à outrance par le narrateur autodiégétique, effet de style destiné à rendre le souci d'exactitude caractéristique de son

trouble, devait être transformé pour alléger la narration lorsque prise en charge par un autre personnage.

La séquence didactique construite autour d'une œuvre littéraire présente donc, pour plusieurs, un indéniable intérêt pour donner sens et unité aux apprentissages en classe de français. Toutefois, elle présenterait certains risques comme mode d'organisation unique : Risselin (2007), qui affirme avoir toujours pratiqué le travail en séquence au collège, reconnait que « si [s]a progression enchaine les séquences selon une logique liant les types de textes, les genres et parfois l'histoire littéraire, elle ne permet pas, ou sinon de façon artificielle, de créer une progression dans la maitrise de la langue » (p. 27). En effet, en sélectionnant les connaissances à faire acquérir en fonction de paramètres circonstanciels, déterminés par les caractéristiques des textes à lire, comment assurer une progression en grammaire? Risselin propose de compléter les séquences par des ateliers de langue constituant un moment « plus réflexif, celui de l'observation "réfléchie" de la langue » (*id.*) selon une progression indépendante établie pour la grammaire, « toujours orientée vers la rentabilité orthographique » (*ibid.*, p. 32). Ces ateliers interviennent à la fin d'une séquence et, tout en étant « hors séquence » et centrés sur les problèmes orthographiques principaux des élèves, se rattachent aux séquences par les extraits de textes littéraires qui servent de supports aux activités (dictée-débat, corpus d'erreurs, mémento), activités réflexives appuyées par des temps de systématisation et de réinvestissement dans l'écriture.

1.2. L'observation réfléchie de la langue

Cette idée de promouvoir « l'observation réfléchie de la langue » n'est pas propre à Risselin. Sans se référer strictement à l'acception du Ministère de l'Éducation nationale français (MEN) – où l'observation réfléchie de la langue n'exclut pas nécessairement l'analyse décontextualisée[28] –, plusieurs auteurs se réclament de cette orientation pour l'étude de la langue et y voient l'occasion d'articuler cette étude aux autres activités de la classe de français (en particulier Dumortier, 2006; Risselin, 2007; Cauterman et Daunay, 2008; Gaudin, Inisan et Tourigny, 2001; Lusetti, 2008). Plus qu'une nouvelle désignation

[28] Selon le document d'accompagnement du programme de 2002 pour l'enseignement de l'observation réfléchie de la langue (ORL) au primaire (MEN, 2005), le travail sur la langue emprunte parfois la forme de courtes et fréquentes activités décontextualisées autour de « phrases-problèmes », parfois celle d'« ateliers » menés autour d'un problème rencontré en lecture, en écriture ou en oral.

pour l'enseignement grammatical, cette expression apparait, dans les textes, comme une nouvelle conception de la grammaire et de sa place dans la discipline « français ». Dans un article justement intitulé « L'observation réfléchie de la langue au premier degré de l'enseignement secondaire », Dumortier, qui emprunte l'expression aux instructions officielles du MEN, défend l'idée – à la suite de Manesse et Grossman, qui ont coordonné un numéro de *Repères* sur le sujet (Grossman & Manesse, 2003) – que « pour être "*autonome*", l'enseignement de la langue, qu'on le nomme "grammaire" ou "observation réfléchie de la langue", n'est pas *indépendant* [des pratiques langagières] » (Dumortier, 2006, p. 85, note 6).

Forts de cette conviction, tous les auteurs retenus s'inscrivent quelque part dans l'esprit du décloisonnement et plaident pour l'articulation de l'enseignement de la langue aux pratiques langagières que sont la lecture et l'écriture (parfois l'oral). Tous, donc, reconnaissent la nécessité de « penser l'articulation du langagier et du linguistique », selon les mots d'Élalouf (2001). Le travail sur la langue se fait donc soit en situation de réception, soit en situation de production.

La perspective proposée est basée sur l'idée qu'il est préférable de travailler la langue dans de vrais textes que dans des phrases décontextualisées, mais aussi sur l'idée que les élèves ont déjà une compétence linguistique et épilinguistique qui permet observation et réflexion (Gaudin, Inisan et Tourigny, 2001; Cauterman et Daunay, 2008). Il s'agit, par exemple, à la faveur de la lecture d'une œuvre intégrale ou d'un extrait littéraire, de faire observer un phénomène de langue dont les élèves seront amenés à découvrir le fonctionnement; la démarche est par conséquent de type inductif, d'ailleurs tous mettent en garde contre « l'étiquetage » et certains insistent sur le fait que la conceptualisation et la désignation du phénomène trouvent leur place à la fin du parcours :

> L'étiquetage des faits grammaticaux ainsi repérés et étudiés n'est pas en soi un but. Subordonné à la construction par les élèves du concept, il ne survient qu'en fin de parcours, quand il est devenu plus commode, au sein de cette communauté de travail (le professeur et ses élèves) d'adopter une dénomination commune pour désigner ce que l'on a observé » (Cauterman et Daunay, 2008).

L'enseignement de la grammaire se fait plus réflexif et les règles s'en trouvent dénaturalisées (Dumortier, 2006; Cauterman et Daunay, 2008). Quant au choix des phénomènes à observer, il se fait selon différents principes. Certains auteurs sélectionnent

les éléments à étudier en fonction des caractéristiques génériques du ou des textes lus. C'est le cas de Gaudin, Inisan et Tourigny (2001) et de Larat (2005) qui proposent respectivement d'étudier des formes linguistiques caractéristiques de la science-fiction classique et de la poésie contemporaine (cf. *supra*), mais aussi de Cauterman et Daunay (2008) qui proposent, entre autres activités, une étude des procédés de modalisation dans la nouvelle *Sur l'eau*, de Maupassant, en justifiant ce travail par le fait que les récits fantastiques, en particulier ceux de Maupassant, présentent de nombreuses séquences descriptives où le narrateur met à distance sa propre vision des choses par la modalisation.

D'autres auteurs, plutôt que de s'attacher à ce que les textes ont de commun avec d'autres, proposent plutôt de s'intéresser à leurs particularités – l'œuvre est alors perçue comme « singularité » (Colognesi & Deschepper, 2010) –, et se penchent sur les manifestations de « l'intention artistique » (Dispy, 2006 et 2010; Dispy et Dumortier 2009; Van Beveren, 2010; Renaud, 2010), de ce qui fait « l'intérêt » ou « l'agrément » d'un texte (*id.*). Par exemple, Lusetti (2008) propose d'étudier les jeux de langue dans une grande quantité d'œuvres pour la jeunesse qui font un usage ludique du langage en argüant que de tels jeux permettent d'entrer directement dans « le maniement des régularités » (p. 166). Quant à Dispy (2009, 2010) et Van Beveren (2010), ils proposent d'analyser les procédés d'ordre langagier à la base de l'effet comique (pour Van Beveren, il faut réhabiliter la notion d'« effet ») de deux textes particuliers, un roman de Chraïbi et une parodie d'une fable de La Fontaine (figures de styles, déterminations contradictoires, modalisation, changements de registres, jeux de mots, etc.). Porcar (2000) et Chabanne (2010) adoptent le même principe pour l'étude du lexique : la première s'intéresse à la construction de « coroles lexicales » (regroupements lexicaux à partir d'un mot-thème sous la forme graphique d'une fleur) par des élèves de primaire et de collège lisant des textes de littérature de jeunesse, et le second, à diverses « saynètes lexicales » (moments d'échange portant sur le vocabulaire dans le cadre de la lecture d'une œuvre) observées en classe, et tous deux défendent l'idée qu'il faut découvrir le fonctionnement du vocabulaire dans un texte *singulier*, et donc observer les singularités dans les choix lexicaux d'un auteur : singularités de la textualité, de l'intention, singularités sémantiques, etc., en faisant constater que le texte ne privilégie pas toujours « le noyau sémantique standard du lexème "en langue", mais des effets de connotations, de sens dérivés... » (Chabanne, 2010, p. 51).

On peut décider d'aller voir du côté de ce qu'un texte a d'unique ou de ce qu'il a en partage, on peut aussi s'intéresser d'abord à l'élève et choisir les phénomènes de langue à étudier en fonction de ce qui pose, effectivement ou supposément, problème à la compréhension, de ce qui peut constituer « des obstacles à la lecture » (Gaudin, Inisan & Tourigny, 2001, p. 67). Plusieurs auteurs suggèrent de tenir compte de ce paramètre. Richard et Lecavalier, par exemple, par le biais de leur *Démarche Stratégique d'Enseignement de la Littérature* (DSEL), proposent de passer par le travail coopératif pour donner lieu, durant la lecture d'une œuvre intégrale, à des discussions autour des hypothèses de lecture et des problèmes de compréhension, à des « échanges for[çant] les élèves à s'attarder au vocabulaire et à la syntaxe[29] afin d'accéder à la représentation du monde de l'auteur ».

Une autre option, qui s'éloigne un peu de « l'observation réfléchie de la langue », mais s'attache à susciter la réflexion sur la langue à travers les textes, consiste à travailler sur des œuvres particulières, qui ont un caractère « méta » en ce qu'elles mettent en scène le langage et permettent d'y réfléchir justement par ce jeu de réflexivité ou d'autoréférentialité. Fabé et Suffys (2000) et Lusetti (2008), par exemple, proposent de faire lire des œuvres de littérature de jeunesse qui jouent avec les mots et les lettres (abécédaires, palindromes, etc.), les font intervenir dans la fiction (dans *Le coupeur de mots* de Schädlich, le protagoniste donne ses prépositions et ses formes verbales au sortir de l'école, les croyant inutiles, et se rend vite compte qu'il ne peut plus communiquer...). Laurent (2004) étudie la pièce *Pour un oui ou pour un non* de Sarraute, où deux personnages se querellent sur le sens réel d'une expression proférée par l'un d'eux, dans la perspective de l'« analyse conversationnelle », en montrant que l'œuvre de Sarraute met bien en évidence la structure dialogale de tout discours humain. Vrydaghs (2010) propose quant à lui la lecture de « romans métasémiotiques » (« romans comprenant une réflexion sur l'interprétation, ses modalités et ses obstacles [...qui] inclut le plus souvent un questionnement sur le langage comme objet et/ou médium de l'interprétation » (p. 265)), pour faire réfléchir les élèves à certains aspects précis du langage (sens implicites, etc.).

[29] Les auteurs ne fournissent pas plus de précision sur les phénomènes de langue en jeu.

Finalement, certains auteurs prennent le problème par l'autre bout et, au lieu de se demander ce qui pourrait être travaillé dans un texte donné, choisissent le texte – ou, le plus souvent, l'extrait – en fonction de la notion grammaticale à étudier, parce que cette dernière trouve à un certain moment sa place dans la progression d'un enseignant ou d'un programme. Par exemple, afin d'amener les élèves à percevoir la distinction entre déictiques et anaphores, Cauterman et Daunay (2008) font lire un extrait du *Horla* de Maupassant où la délégation de la narration à un personnage transforme certaines références à des éléments du contexte linguistique (anaphores) en références à des éléments du nouveau contexte d'énonciation (déictiques). Pour travailler la progression thématique, les mêmes auteurs choisissent un extrait du *Vieil homme et la mer* qui a l'avantage de présenter les trois types de progression thématique : progression à thème constant, à thème linéaire et à thème éclaté. Élalouf (2001) rapporte le déroulement d'une séquence proposée dans les documents d'accompagnement du cycle central, où les reprises sont étudiées dans un extrait de roman qui en propose une série importante (*Les Trois Mousquetaires*), en montrant comment cette séquence aurait gagné à mettre en interaction les approches phrastique, textuelle et discursive pour mettre au jour les divers aspects de ce phénomène et servir l'interprétation du texte[30]. Mettant aussi à profit ces trois « approches » ou ces trois « grammaires », Tomassone (2003) propose de véritables progressions, allant de l'école élémentaire au collège, et même au lycée, pour l'étude de deux phénomènes à travers des extraits littéraires *ad hoc* : l'aspect verbal et la progression thématique. Troquant l'extrait contre l'œuvre intégrale, Balsiger, Bétrix Köhler et Panchout-Dubois (2010) proposent une « démarche didactique qui vise à instrumentaliser la littérature au service de l'étude de certains phénomènes langagiers » (p. 7) et amènent des élèves du primaire à étudier le marquage à l'écrit de la notion de pluriel dans des contes de randonnée, « [c]e genre de conte [ayant] été choisi d'abord parce qu'il présente les phénomènes de langue que l'on veut étudier » (p. 9), c'est-à-dire que l'augmentation progressive du nombre de personnages introduit des accords dans le GN et le GV.

Par ailleurs, ces mêmes auteurs proposent pour l'étude de leurs contes de randonnée une approche plurilingue (confrontation de traductions du même texte permettant aux

[30] Cf. *infra*, section « De l'écart à la norme? », pour une description plus précise de l'approche préconisée par Élalouf.

élèves de se concentrer sur les aspects *visibles* du texte et de constater que, dans certaines langues, le pluriel *s'entend* systématiquement). Ainsi, alors qu'on pourrait penser que lorsque la matière linguistique des textes est soumise à l'examen, il ne faut proposer aux élèves que des œuvres dont la langue originale est le français, certains auteurs montrent que les textes traduits, et même les diverses traductions d'un texte littéraire, peuvent trouver leur place. C'est aussi le cas de Chanfrault (2003), qui cherche à sensibiliser ses élèves de terminale L aux problèmes complexes de la traduction et à « susciter de leur part une démarche réflexive sur le fonctionnement de la langue » (p. 81), en proposant des traductions comparées de Dostoïevski, Salinger, Nietzsche, Shakespeare, Poe, etc. Ce faisant, il amène ses élèves à considérer le problème de la valeur des temps à partir de deux traductions du titre d'une œuvre de Nietzsche (*Ainsi parlait Zarathoustra vs Ainsi parla Zarathoustra*), celui des registres de langue et de la forme emphatique à partir de deux traductions très différentes de *L'Idiot*; il fait aussi prendre conscience de certaines caractéristiques du français moderne en confrontant quatre « traductions » du *Tristan* de Béroul avec l'original en ancien français (observation des différences concernant l'ordre des mots, les déclinaisons, les temps de verbes...). Dans le même esprit, au cours d'une séquence autour *d'Alice* de Carroll, une enseignante de collège observée par Deronne (2010) propose, « pour exercer la réflexion linguistique des élèves » (p. 109), de procéder à une lecture comparée du texte anglais et du texte français en relevant les emplois d'un mot (*down*) et les équivalents dans la traduction française avant de récapituler les différences de fonctionnement dans les deux langues et les problèmes de traduction posés.

Les traductions auraient donc toujours leur place en classe de français même lorsque l'on souhaite observer la langue dans les textes – d'ailleurs, tous les aspects textuels ne sont pas nécessairement transformés par la traduction, aussi Cauterman et Daunay (2008) proposent-ils de faire étudier la progression thématique dans un texte d'Hemingway (cf. *supra*). La plupart des auteurs choisissent néanmoins de faire travailler les élèves sur des œuvres écrites en français. Mais quelles œuvres au juste? Quelle littérature est privilégiée par ces auteurs qui veulent faire observer la langue dans les textes littéraires?

Plusieurs œuvres qui appartiennent depuis un certain temps à la tradition scolaire – en France particulièrement – font bien entendu l'objet des propositions recensées : de quelques classiques antiques (Phèdre, Ésope) aux classiques du XX^{e} siècle (Apollinaire, Queneau,

Ionesco...), en passant par ceux du Moyen Âge, du siècle classique (La Fontaine, La Fayette) et du XIX^e^ siècle (Maupassant, Flaubert, Stendhal, Hugo, Zola). Certains auteurs suggèrent toutefois d'aller voir du côté des œuvres contemporaines ou actuelles (des œuvres moins connues de la fin du XX^e^ siècle ou des succès récents). À côté de la littérature dite « générale », d'autres plaident pour l'étude de textes issus de la littérature de jeunesse, au primaire bien entendu, mais aussi au collège (cf. Suffys, 2007; Fabé et Suffys, 2000; Porcar, 2000; Gaudin, Inisan et Tourigny, 2001). Ce sont en forte majorité ces auteurs qui organisent le travail autour de la lecture d'œuvres *intégrales* et non d'extraits. En effet, les auteurs recourent à la littérature générale surtout sous forme d'extraits, contrairement aux œuvres destinées à la jeunesse, que celles-ci appartiennent à la tradition scolaire (La Fontaine[31], Carroll, Verne) ou soient issues de la littérature de jeunesse actuelle (Poslaniec, Rivais, etc.).

Tous ces textes sont donc jugés susceptibles de donner lieu à une observation collective permettant la construction de certains savoirs sur la langue[32]. À côté d'eux, les productions des élèves trouvent aussi leur place; « l'observation réfléchie de la langue » peut en outre être liée, pour plusieurs auteurs, à des situations de production. En effet, pour Dumortier (2006),

> puisque les connaissances grammaticales ou, plus largement, les connaissances linguistiques sont à considérer comme des ressources constitutives des compétences de communication, des compétences d'écriture en particulier, les textes des élèves – les produits de l'exercice de leur compétence d'écriture – sont des objets à privilégier pour pratiquer l'observation réfléchie de la langue (p. 84).

1.3. L'écriture d'invention

L'observation réfléchie de la langue peut ainsi être associée à différentes formes d'écriture d'invention. C'est en effet en travaillant sur les difficultés que rencontrent les élèves dans des productions inspirées ou nourries d'œuvres lues au préalable que certains entendent articuler travail sur la langue et littérature. Renvoisé (2008), pour prendre un exemple déjà mentionné, relate une séquence au cours de laquelle des élèves de cinquième, ayant lu et analysé (sur le plan lexical, notamment) divers textes médiévaux, doivent écrire collectivement une nouvelle dont le cadre est le Moyen Âge. Elle montre que l'analyse des divers problèmes rencontrés lors de la production donne à l'enseignant l'occasion de

[31] Il ne s'agit pas d'extraits, mais d'une sélection de fables.
[32] Cf. *infra*, section « De l'écart à la norme? », pour une recension plus exhaustive des savoirs en question.

travailler sur plusieurs phénomènes (dialogue, cohésion textuelle, accords verbaux, articulation des temps, emploi des déictiques) en combinant pour l'étude de chacun d'eux les différents niveaux d'analyse (phrastique, textuel et discursif). Favriaud, Dutrait et Vinsonneau (2010) sont aussi d'avis qu'il est possible de partir des productions créatives des élèves pour travailler sur les normes linguistiques, « en progressant des discours hétérogènes vers la langue normée » (p. 134). Pour eux, il s'agit de partir de « la forme non *standard* de l'élève » pour construire « un lieu de discussion et d'observation (métalinguistique et métadiscursif) pour faire émerger la valeur différentielle et contextuelle d'une forme non commune par rapport à la forme socialement attendue » (*id.*). La considération de l'écart dessine la norme en creux; c'est ce qu'ils illustrent en rapportant un travail effectué au primaire sur la ponctuation « noire » et « blanche », apparemment aberrante, employée par des élèves dans des créations poétiques.

Par ailleurs, lier langue et littérature par le biais de la production écrite n'implique pas nécessairement que la *langue* observée soit celle de l'élève. Il serait possible de faire observer celle des auteurs en se servant de l'écriture pour mieux y parvenir. En d'autres termes, on peut faire découvrir les caractéristiques linguistiques d'un texte littéraire à travers la production d'écrits créatifs à dimension métatextuelle. C'est un autre des objectifs qu'accordent plusieurs auteurs à ce qu'ils nomment tantôt « écriture d'invention » (notamment Denizot, 2003), « écriture créative » (Renaud, 2010) ou « écriture littéraire » (notamment Dispy et Dumortier, 2009; Dispy, 2010; Deronne, 2010). L'écriture se fait alors adjuvant, en quelque sorte, de la lecture littéraire; elle devient un « troisième terme » permettant d'« associer [...] l'enseignement littéraire et le souci de la langue » (Renaud, 2010). Par exemple, les pastiches, les textes écrits *à la manière de* ou « à la place de » (cf. *infra*) permettent de mettre en évidence certaines caractéristiques linguistiques du texte-source : dans un dispositif expérimental, Jay (2010) invite des élèves du primaire à écrire « à la place de » Philippe Delerm; ces derniers découvrent alors certaines caractéristiques des nouvelles de Delerm qu'ils pourraient reproduire (narration au *on* qui implique de réfléchir aux constructions syntaxiques de leurs phrases, prédominance du présent, lexique particulier).

Les modalités de travail sont relativement variées. Le moment où l'écriture doit idéalement intervenir au cours d'une séquence, notamment, varie selon les auteurs. Lorsque

l'écrit à produire relève de l'imitation, il trouve sa place *après* la découverte ou l'étude du texte-source. Par exemple, Larat (2010), au cours de sa séquence sur la poésie contemporaine, fait lire et analyser, sur le plan grammatical, un poème de Cendrars dont les vers ne sont que des groupes nominaux; les élèves écrivent ensuite un pastiche qui reproduira certaines caractéristiques du poème (description d'un lieu, vocabulaire géométrique, etc.), dont le même schéma syntaxique. L'imitation n'est pas toujours aussi fidèle : Fourtanier (2010) cite en exemple un travail d'écriture au terme d'une séquence sur le mythe d'Icare en cinquième, consistant à produire une version personnelle du mythe, ce qui mène à la réutilisation de phrases, de groupes nominaux, d'expressions issus des textes lus en classe. Colognesi et Deschepper (2010) proposent un dispositif différent, qu'ils nomment « l'insertion » (production de passages « valides au cœur du projet d'écriture de l'auteur » (p. 60) sans que le texte original se trouve amputé d'une partie) à partir de la lecture d'albums présentant des structures itératives – une structure descriptive avec adjectifs et onomatopées, une formule employant le subjonctif présent –, ce qui implique un travail philologique préalable, à savoir « une analyse fine de la structure langagière proposée en même temps qu'[...]une interprétation de ce que cette structure induit sur le plan littéraire » (*id.*). Jay (2010) propose quant à lui de faire écrire les élèves « à la place de » plutôt qu'« à la manière de » Philippe Delerm (cf. *supra*), ce qui les oblige à endosser le regard sur le monde et le langage de l'auteur. Finalement, Dumortier (2006) prend l'exemple connu de la « suite » : un enseignant demande à ses élèves d'écrire « la suite d'un récit dont le mode d'énonciation est celui de l'"énonciation historique" (pronom "il" + couple passé simple/imparfait comme temps de base) » (p. 76), en sachant que pour y réussir, l'élève a besoin de ressources grammaticales spécifiques qui nécessiteront l'étude, à partir du texte-source, de phénomènes liés à l'utilisation des temps, à la ponctuation, aux registres de discours...

Pour Dumortier, se servir ainsi de l'écriture comme lieu d'articulation, ou comme lieu nodal, pour associer attention linguistique et littérature au secondaire inférieur comporte des avantages « considérables » : les élèves, dans ce contexte, « ont la possibilité d'acquérir les ressources dont ils ont *réellement* besoin pour s'acquitter des tâches qui leur sont imposées » (Dumortier, 2006, p. 77). Par exemple, les marques graphiques du dialogue ou l'articulation du passé simple et de l'imparfait dans un récit au passé sont des ressources

véritablement nécessaires à un élève qui aurait à écrire la suite d'un récit au mode d'énonciation historique (*ibid.*). Cependant, cette démarche présente aussi selon lui certains inconvénients qu'on ne saurait ignorer, et qui tiennent aux risques de non-progression ou d'éparpillement des connaissances et de (re)cloisonnement (les connaissances acquises peuvent sembler aux élèves comme liées à des situations de travail ou des textes précis et ne pas être généralisées). Ces inconvénients sont aussi ceux qu'on reconnait aux approches que sont l'observation réfléchie de la langue et la séquence didactique (cf. *supra* les critiques de Risselin, 2007) et qui tiennent au fait que les notions étudiées seraient déterminées par les caractéristiques de textes dans lesquels la présence d'objets linguistiques pertinents est quelque part contingente, et non en fonction d'une progression établie par avance.

Pour remédier en partie à ce problème, certains auteurs proposent de choisir les textes en fonction des notions à étudier et de faire écrire les élèves *avant* la lecture, affirmant que les difficultés auxquelles se heurteront les élèves dans l'écriture – difficultés qui auront en partie été prévues par l'enseignant – orienteront par la suite l'attention au(x) texte(s). C'est le pari que font Denizot (2003) et l'équipe Théodile qui cherchent depuis plusieurs années à mesurer les avantages, pour l'acquisition des savoirs en français, d'« écrire d'abord » par une expérimentation sous forme de séquence didactique visant l'apprentissage du discours indirect libre : les élèves transposent en scène de théâtre un extrait littéraire contenant du discours indirect libre, découvrent la notion en discutant des difficultés rencontrées, l'étudient dans de nouveaux textes avant de réinvestir leurs apprentissages dans l'écriture. Cette manière de faire repose sur la conviction qu'« inverser la séquence dominante de l'enseignement classique qui présente la lecture de textes comme préalable à l'écriture », et donc écrire avant de lire, « permet aux élèves de prendre conscience de certaines dimensions linguistico-discursives qui sont négligées par les jeunes lecteurs » (Dolz cité dans Renaud, 2010). Fort de cette conviction, Renaud (2010) oppose aussi au pastiche l'idée de « commencer par écrire » et demande à ses élèves de narrativiser dans un texte court leur arrivée au gymnase (le secondaire II dans certains cantons suisses) avant de faire lire divers extraits littéraires dépeignant des « arrivées »; les élèves remarquent alors certaines caractéristiques de ces textes dont auraient pu profiter les leurs, des solutions possibles aux difficultés rencontrées (dialogues, figures de style, etc.). Comme chez

Denizot (2003), un réinvestissement dans l'écriture a ensuite lieu, dans l'intention de faire entrer les élèves dans un « cercle vertueux » grâce à la réécriture : écriture-échange-lectures-réécriture... (Renaud, 2010).

Amener les élèves à pratiquer la réécriture, réécriture de leurs textes où réécriture de textes littéraires, est par ailleurs une pratique éminemment littéraire; on peut le leur faire réaliser en leur soumettant, par exemple, des textes d'écrivains qui pastichent, parodient, actualisent d'autres textes littéraires. La relation entre l'hypertexte et l'hypotexte met encore une fois en relief certaines caractéristiques de ce dernier. C'est ce que montrent Dispy et Dumortier (2009), qui proposent une analyse d'une fable de La Fontaine et d'une parodie de cette dernière, *Le (même) corbeau et le (même) renard*, qui reprend et grossit certains traits de la fable originale liés aux caractéristiques des personnages, mais aussi au lexique, aux registres de langue, etc. Dans le même esprit, Langlade (2010) propose, en formation des maitres, de confronter un extrait de *La Princesse de Clèves* avec le scénario de l'adaptation libre de C. Honoré pour le cinéma. Il affirme que la langue contemporaine (celle du film) rend plus compréhensible la langue du XVII^{e} siècle en créant une certaine proximité, mais que l'inverse est aussi vrai; la confrontation met en évidence certaines caractéristiques lexicales, syntaxiques, stylistiques, mais aussi culturelles de l'un et l'autre texte. Un tel travail doit permettre, pour Langlade, de combattre une « sectorisation » du travail sur le texte qui n'est pas saisi dans sa globalité, une lecture qui « insularise les divers domaines textuels – lexique, syntaxe, [stylistique, etc.] –, au lieu de les rassembler [...] dans une perspective interprétative orientée vers l'investissement subjectif » (Langlade, 2010, p. 198).

1.4. De l'écart à la norme ?

Qu'on choisisse, pour lier langue et littérature en classe de français, de planifier des séquences didactiques faisant appel aux diverses composantes du français autour de la lecture de textes littéraires, de pratiquer l'observation réfléchie de la langue dans des textes littéraires ou des créations d'élèves, ou bien de passer par l'écriture d'invention pour faire prendre conscience d'un phénomène de langue et permettre de l'explorer en l'employant, il semble qu'on risque toujours de se heurter au même paradoxe, qui apparaitra à certains comme une « aporie » (Renaud, 2010) : comment « enseigner la norme linguistique, alors

que les textes proposés à l'analyse sont *de facto* perturbateurs de cette norme » (Fourtanier, 2010, p. 146), des textes littéraires « produit[s] par des écrivains en quête perpétuelle du nouveau et du transgressif » (Renaud, 2010, p. 236) ou « des productions créatives d'élèves qui maitrisent peu ou mal la langue » (Favriaud, Dutrait et Vinsonneau, 2010, p. 134)? Cette question, dont on ne saurait faire l'économie, figurait d'ailleurs dans le texte de cadrage du colloque de Genève :

> Pour l'enseignant, le paradoxe n'est pas moindre. Comment enseigner la littérature, ce « collège discordant des voix et des écritures sans égales » (Starobinski, 1970), à l'école, lieu de promotion de la norme ? Comment travailler la norme et le signe dans une confrontation d'objets symboliques qui miment l'écart de l'institution et du signe[33] ?

Pour les auteurs retenus, la contradiction n'est qu'apparente. Pour faire prendre conscience de la norme et pour y réfléchir, on peut partir de productions qui y échappent : en montrant la « valeur différentielle et contextuelle d'une forme non commune par rapport à la forme socialement attendue » (Favriaud, Dutrait & Vinsonneau, 2010, p. 134), par exemple, on fait de la classe un lieu de discussion de la norme; pour comprendre l'écart, il faut connaitre la norme.

Par ailleurs, les textes littéraires ne sont pas transgressifs sur tous les plans (pensons à l'orthographe, qu'étudient Balsiger, Bétrix Köhler et Panchout-Dubois (2010) ou à l'articulation des temps dans un récit au passé, qu'abordent plusieurs autres) et, dans le cadre d'une approche descriptive et réflexive de la grammaire, dont se réclament tous les auteurs, ils peuvent très bien permettre l'étude de plusieurs phénomènes sans avoir à procéder indirectement. Lesquels ? Les textes retenus en pointent une grande quantité, qui relèvent de divers domaines, dont les trois « grammaires[34] » des Instructions officielles françaises pour les programmes au collège depuis 1996 : phrastique, textuelle et discursive. Nous compilons ici, selon les domaines, les divers objets d'analyse linguistique que proposent les textes retenus, mais sans référer explicitement à chacune des activités, puisqu'une grande quantité d'entre elles ont déjà été décrites.

---

[33] En ligne : http://www.unige.ch/litteratures2010/texte_de_cadrage.html

[34] Pour Élalouf (2001), l'emploi du terme « grammaire » pour les règles qui régissent les textes et les discours est métaphorique, attendu que la violation d'une règle syntaxique rendra un énoncé agrammatical quelle que soit la situation d'énonciation, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les règles de cohérence.

D'abord, de nombreux auteurs (19[35]) mentionnent bien entendu le domaine du lexique et de l'orthographe lexicale : orthographe et correspondances phonographiques, sémantique, champs lexicaux, connotation, homonymie, synonymie, hyperonymie, antonymie, mots-valises, étymologie, néologismes, onomastique. Dans le domaine de la grammaire de phrase, certains auteurs abordent la question des classes de mots (sans nécessairement mener sur ces dernières, il vrai, une étude proprement dite) – le pronom (2), le déterminant (1), la préposition (1), l'adjectif (4), le verbe (temps, valeur et aspect) (15) –, plusieurs abordent aussi la syntaxe – la ponctuation (3), les groupes, en particulier le groupe du nom et ses expansions (3), la complémentation en général (3), la subordination (4), les types et les formes de phrase, dont les phrases à construction particulières (5) – et quelques-uns, finalement, proposent de travailler sur l'orthographe grammaticale – les accords dans le GN et dans le GV (4). Dans le domaine de la grammaire textuelle, les anaphores (8) et les types textuels (dialogal, descriptif, argumentatif) (8) sont des objets d'observation fréquents, à côté desquels figurent les types de progression thématique (2), les connecteurs (1) et l'articulation des temps verbaux au niveau textuel (4). Du côté de la grammaire du discours, les indices de l'énonciation sont étudiés à travers les déictiques (8) et la modalisation (5), et les questions relatives aux discours rapportés (7) et aux registres de langue (6) ne sont pas en reste. Finalement, le domaine stylistique, bien entendu, trouve sa place dans les analyses à travers l'étude de figures de style (12) – l'ironie, la syllepse, la métaphore, la périphrase, l'hyperbole et l'euphémisme sont les formes mentionnées – et de la versification (1).

Ces divers domaines ou ces diverses « grammaires » sont en fait présentés comme différentes « approches » (Élalouf, 2001; Tomassone, 2003) linguistiques ou différents « niveaux » (Renvoisé, 2008) d'analyse qu'on peut convoquer pour l'étude d'un même fait de langue. Autrement dit, « une même production langagière peut être soumise à plusieurs approches linguistiques qui, chacune, ont leur spécificité et, chacune, construisent leur objet » (Élalouf, 2001, p. 45). C'est pourquoi, ci-devant, l'étude d'un fait de langue dans une contribution nous a conduite à placer un objet dans plusieurs catégories. Par exemple, Tomassone suggère de ne pas étudier les pronoms personnels exclusivement dans le cadre

[35] Les chiffres entre parenthèses indiqueront désormais le nombre de mentions relatives au domaine cité. Les propositions peuvent être plus ou moins précises (plusieurs sont évasives, les objets d'analyse exacts et les modalités du travail grammatical n'étant pas précisés).

d'une approche phrastique, mais de montrer qu'ils sont tantôt anaphoriques (approche textuelle), tantôt liés aux marques énonciatives (approche discursive). Pour l'étude des reprises, Élalouf montre qu'il faudrait convoquer à la fois l'approche lexicale (synonymie et hyperonymie), l'approche phrastique (formes pronominales), l'approche textuelle (mécanismes des reprises nominales et pronominales) et l'approche discursive (non-neutralité des reprises qui peuvent véhiculer un point de vue) et les faire « concou[rir] à la construction de l'interprétation [...] dans une constante interaction » (*ibid.*, p. 47). Élalouf récuse « l'étude descendante » préconisée par les programmes, qui consiste à aller du discours au texte, puis à la phrase. Pour elle, il s'agit d'une « approche intransitive des faits de langue » (*ibid.*, p. 45) qui fait en sorte que toute l'interprétation se fait au niveau de l'approche discursive; dans l'exemple donné précédemment (*Les Trois Mousquetaires*), une étude strictement descendante (telle que celle qui est proposée dans les documents d'accompagnement du cycle central, que critique l'auteure) impliquerait que la reconstruction des chaines de référence et l'identification de l'intention de l'auteur (gestes interprétatifs) se fassent au niveau discursif, alors que l'approche textuelle ne reposerait que sur la mise en évidence de mécanismes, que l'approche phrastique ne reposerait que sur la reconnaissance des formes pronominales et que l'approche lexicale serait reléguée en dernière position. Pourtant, le choix du type de reprise est significatif (un pronom, un groupe nominal chargé de sens, etc.), aussi toutes les approches sont nécessaires pour comprendre la construction des chaines de référence et l'expression du point de vue.

Tomassone, de son côté, défend l'étude descendante; ce qui est premier, c'est l'identification des marques de l'énonciation (elle suggère de partir du discours pour étudier les pronoms et les types de phrase). L'analyse syntaxique est « un tremplin, un palier intermédiaire » (Tomassone, 2003, p. 26) et son évaluation est « un passage obligé et non un aboutissement » (*ibid.*, p. 28), puisque l'interprétation se fait bien au niveau du discours. Les progressions qu'elle suggère (cf. *supra*), du primaire au lycée, pour l'étude de divers phénomènes, finissent, au lycée, par mettre les divers niveaux d'analyse au service du niveau discursif pour aboutir à une « approche globalisée, dans laquelle les faits de langue trouvent pleinement leur signification » (Tomassone, 2003, p. 24) et permettent l'interprétation.

Toutes les propositions que nous venons d'examiner montrent que ce que nous voulons explorer – les possibilités d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire – n'est pas à proprement parler une *terra incognita*. Des dispositifs existants – la séquence didactique, l'observation réfléchie de la langue, l'écriture d'invention – peuvent fournir un cadre à ce travail d'exploration et certains les ont mis à profit pour offrir des pistes pour la classe. Pour intéressantes et prometteuses que soient la grande majorité de ces pistes, un travail de réflexion demeure pour nous nécessaire, puisque, comme le fera ressortir la brève critique des données de notre exploration documentaire qui suit, certaines questions restent en suspens, certains problèmes demeurent irrésolus, légitimant le travail que nous proposerons dans la suite.

2. Critique des propositions recensées

Les textes analysés à la faveur de notre exploration documentaire fournissent des pistes dignes d'attention, que nous mettrons bien entendu à profit. Cependant, ils proposent des solutions qui ne sont pas pleinement satisfaisantes au problème d'articulation que nous soulevons, puisqu'ils posent à notre avis quelques problèmes d'ordre théorique.

Tout d'abord, si nous nous accordons avec un grand nombre d'auteurs pour dire que la séquence didactique[36], comme mode d'organisation du travail en classe de français, peut fournir un cadre tout indiqué pour articuler enseignement grammatical et enseignement littéraire, nous observons que certaines séquences données en exemple[37] procèdent d'une articulation un peu artificielle des composantes en question, comme s'il y avait parfois mécanisation du travail en séquence pour répondre aux instructions ministérielles, trop rigides. Un exemple tiré d'un texte qui a finalement été écarté de notre synthèse – puisque l'avenue proposée n'était pas réellement empruntée – nous semble particulièrement symptomatique du phénomène que nous décrivons : proposant l'étude du *Bestiaire ou Cortège d'Orphée* d'Apollinaire, Lelièvre (2004) soutient qu'il serait entre autres « possible de proposer une séquence d'étude du recueil en œuvre intégrale en classe de 5e, en amorce à l'étude du Moyen Âge, avec, pour objectifs notionnels, l'étude de la versification, du symbole et des champs lexicaux, et l'expansion nominale en étude

[36] Cf. section suivante pour la définition de la séquence didactique que nous retenons.

[37] Concernant les séquences ayant été effectivement réalisées en classe, les expériences décrites n'ont pas toujours été planifiées par les auteurs, parfois simplement observées par eux.

grammaticale » (p. 62). Dans un cas comme celui-là, l'étude grammaticale proposée apparait comme plaquée et ne semble pas devoir déboucher sur une meilleure compréhension/interprétation de l'œuvre. Tout se passe comme s'il fallait absolument faire intervenir toutes les composantes de la classe de français dans un modèle d'action conçu comme *carcan*, au prix, parfois, de la cohérence d'ensemble. Daunay (2005) met en garde contre cette conception de la séquence didactique qui, à son avis, doit être un outil prévisionnel souple, et non un « carcan » (p. 148) qui masque les difficultés inhérentes au décloisonnement en se présentant comme une « opération magique » (p. 149), une solution miracle aux problèmes de l'enseignement du français.

Bien que le caractère artificiel y soit moins patent, certains textes retenus n'évitent pas totalement ce piège. C'est le cas de Gaudin, Inisan et Tourigny (2001) qui, pour montrer la forme que peut prendre « [l]a séquence comme nouvelle pratique didactique en français » (p. 62), évoquent une séquence sur le Moyen Âge qui articule des activités diverses, entre lesquels les liens, essentiellement thématiques, mériteraient d'être resserrées :

> Prenons un exemple : une séquence, en cinquième, dont l'objectif en lecture est de faire découvrir le Moyen Âge littéraire peut demander qu'on lui consacre une quinzaine d'heures. On pourra lire des extraits des romans de la Table Ronde, des romans de littérature de jeunesse dont le cadre est le Moyen Âge, écrire des portraits de chevaliers, de troubadours, des aventures dans un cadre médiéval, travailler par exemple sur la désignation, la caractérisation (p. 62).

Idéalement, lorsque cela est possible[38], l'étude d'un fait de langue devrait trouver sa place plus naturellement dans l'analyse d'un texte ou d'un genre de texte, notamment parce que le texte en présente des occurrences particulièrement intéressantes. L'élève ne devrait pas sentir que le choix de mener une étude grammaticale dans le cadre d'une séquence donnée tient de la pure contingence. Pourtant, Cauterman, Darras et Vanseveren (2007), parmi une série d'activités intéressantes autour des *Fables* de La Fontaine, abordent certains phénomènes d'ordre grammatical sans jamais montrer le lien nécessaire qui les unit à l'étude de ces fables : cohérence textuelle, discours rapportés, anaphores lexicales. Le danger est alors toujours grand de faire simplement servir le texte à l'étude d'un

[38] Nous sommes consciente que dans la réalité, notamment parce qu'il faut couvrir un certain programme en grammaire, cela n'est pas toujours facilement réalisable.

phénomène, alors que l'étude du phénomène langagier et l'étude du texte littéraire devraient s'éclairer mutuellement.

L'écueil de l'instrumentalisation n'est donc pas toujours évité, et cela est surtout vrai pour les auteurs, nombreux, qui choisissent de ne travailler qu'à partir d'extraits de textes littéraires. Le travail en extraits, en effet, fait souvent de ces derniers des prétextes à l'acquisition de connaissances : on se concentre sur des phénomènes locaux ou récurrents dans les textes, ce qui peut servir l'appropriation de notions littéraires ou grammaticales par les élèves, mais peut difficilement servir du même coup l'appropriation de l'œuvre littéraire par l'élève, conçu comme un sujet lecteur[39]. Et justement, plusieurs de ces auteurs sont ceux qui donnent nettement, dans leur texte, la priorité à l'appropriation de connaissances, grammaticales (cf. notamment Cauterman et Daunay, 2008; Tomassone, 2003; Élalouf, 2001) ou littéraires (cf. notamment Van Beveren, 2010 et Renaud, 2010), plutôt qu'à l'appropriation des œuvres elles-mêmes[40]. Pour faire image, on pourrait dire, en paraphrasant Langlade (2010), qui critiquait ce qu'il observait chez plusieurs stagiaires, qu'on *oublie trop souvent la Princesse en route*... (cf. *supra*).

Cependant, les auteurs qui insistent, à l'inverse, sur l'importance de l'appropriation subjective ou de l'interprétation des œuvres intégrales (qui veulent *faire revenir la Princesse*) n'instrumentalisent peut-être pas le texte littéraire, mais restent souvent très évasifs sur le travail qui peut être fait en langue. Par exemple, Langlade (2010), qui promeut, pour enseigner la littérature dans le souci de la langue, « une perspective interprétative orientée par l'investissement subjectif » (p. 198) et qui propose un dispositif consistant à confronter *La Princesse de Clèves* et une adaptation contemporaine, soutient que « la confrontation permet de mettre en évidence les caractéristiques lexicales, syntaxiques, stylistiques et culturelles de l'un et de l'autre [texte] » (p. 196) sans dire en quoi consistent ces caractéristiques. Lusetti (2008), qui plaide pour les « lectures-promenades » laissant place aux réactions subjectives, propose de faire place à des séances

[39] Sur ce sujet, se référer à la section suivante, où nous explicitons les principes théoriques à la base de notre modèle d'articulation. Nous définirons l'enseignement de la littérature comme une dialectique entre exégèse dirigée par l'enseignant et appropriation subjective par l'élève – l'enseignement littéraire ainsi conçu, s'il peut faire place à un réseau d'extraits de textes construit autour d'une œuvre, peut difficilement s'accommoder de l'absence d'une œuvre complète ou d'une partie d'œuvre se présentant comme un tout (ex. une nouvelle complète tirée d'un recueil, un sous-recueil ou un livre tiré d'une œuvre poétique, etc.).

[40] Nous expliciterons aussi dans la section suivante, la place qui revient à notre avis aux connaissances dans l'enseignement de la littérature.

d'observation réfléchie de la langue dans des œuvres de jeunesse qui jouent avec le langage; elle énumère une grande quantité d'œuvres et de jeux langagiers sans spécifier sur quelles analyses, exactement, leur observation doit déboucher. Richard et Lecavalier (2010), qui cherchent aussi à former des « sujets-lecteurs capables de coconstruire des interprétations » (p. 244), affirment qu'une démarche comme la leur (la DSEL, cf. *supra*) donne lieu à des « échanges [qui] forcent les élèvent à s'attarder au vocabulaire et à la syntaxe », sans plus de précision, « afin d'accéder à la représentation du monde de l'auteur » (*id.*). Dans le cas où c'est l'expérience subjective qui prime, on constate en somme peu de travail sur les phénomènes de langue, qui sont souvent *épinglés* au passage (Dispy et Dumortier, 2009), soulevés et non forcément étudiés par les élèves, et souvent traités de façon allusive par les auteurs dans leurs articles.

Par ailleurs, notons que dans plusieurs textes, même lorsque l'on connait avec plus d'exactitude l'objet des analyses grammaticales, on ne sait pas toujours quelle démarche est suivie par la classe. Ainsi, les modalités du travail en grammaire sont rarement précisées.

Parmi les objets linguistiques qu'on propose d'étudier avec les élèves, certains apparaissent presque comme des passages obligés. Ainsi en va-t-il des études lexicales – si ces dernières ont leur place dans la tradition scolaire depuis longtemps, l'idée de s'intéresser à la singularité des emplois lexicaux dans un texte (Porcar, 2000; Chabanne, 2010) nous semble intéressante –, de celle des discours rapportés et des registres de langue ou de l'analyse des temps dans les récits au passé (la plupart des textes se centrent sur les récits de fiction, ce qui explique sans doute cette insistance). Ce qui concerne l'énonciation – ou la « grammaire discursive » – semble tout particulièrement susciter l'intérêt des auteurs, parce qu'elle offre, à leur avis, un terrain propice pour construire des ponts entre l'analyse grammaticale et l'interprétation textuelle. Cependant, à l'inverse, s'il est souvent question du niveau syntaxique dans les discours, peu d'auteurs réussissent à mettre à profit son analyse pour la compréhension/interprétation des textes littéraires. Si Élalouf (2001) soutient que les approches phrastiques et textuelles doivent concourir elles aussi à l'interprétation, Tomassone (2003) reconnait qu'elles ne sont bien souvent que des paliers intermédiaires, avis que semblent partager plusieurs auteurs qui coupent l'étude de phénomènes syntaxiques – groupes et expansions, types et formes de phrases, ponctuation, etc. – du sens global du texte ou choisissent plutôt de lier leur étude à la production,

puisque celle-ci semble offrir essentiellement une « rentabilité orthographique » (Risselin, 2007).

Les diverses critiques que nous venons de formuler ne minimisent en rien l'apport des textes synthétisés au problème d'articulation entre enseignement de la langue et enseignement littéraire. Elles montrent cependant qu'il reste beaucoup à penser et que des propositions plus complètes, plus systématiques, demeurent nécessaires. C'est dans l'intention d'apporter notre pierre à l'édifice que nous nous proposons de construire un modèle d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire qui complète et intègre les propositions intéressantes. Ce modèle pourra servir d'assise théorique cohérente à de nouvelles propositions didactiques, que nous ferons dans la deuxième section de ce mémoire en essayant d'éviter les divers écueils pointés dans cette critique.

B. Proposition d'un modèle d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire

1. Définition des concepts et des principes en jeu

Toute démarche d'enseignement repose sur certaines positions théoriques, que celles-ci soient adoptées consciemment ou non par ceux qui la mettent en œuvre. Dans le feu de l'action enseignante, une part d'implicite est inévitable; mais la nature scientifique de la didactique, qui veut penser et comprendre l'enseignement et l'apprentissage du français dans le contexte scolaire, exige du didacticien qu'il mette au jour les assises des démarches qu'il observe ou qu'il propose. D'un point de vue didactique, faire des propositions pour la classe n'a donc de sens qu'en tant que celles-ci sont argumentées et fondées sur le plan théorique. Nous ne saurions légitimement parler de langue ou de littérature et suggérer des pistes pour leur enseignement sans préciser quelles conceptions de ces objets et de leur didactisation dans le cadre de la discipline scolaire « français » sous-tendent nos propos. En effet, les séquences didactiques qui sont présentées dans la seconde partie de ce mémoire ne sont pas un salmigondis d'activités qui nous ont semblé prometteuses; elles rassemblent dans un ordre réfléchi des activités qui convergent vers des buts précis et qui reposent sur une vision cohérente de la discipline « français ». Elles constituent en fait une illustration

de l'application qu'on pourrait faire du modèle d'articulation que nous proposons. Avant de procéder à cette illustration, nous présentons donc, en tenant compte des propositions recensées et discutées précédemment, les assises théoriques du modèle que nous avons conçu. Cela implique, dans un premier temps, de définir langue et littérature, puisque comme le rappelle judicieusement Dabène (1995), un modèle d'enseignement-apprentissage doit reposer sur une théorie de l'objet enseigné.

1.1. Deux objets interdépendants : la langue et la littérature

Lorsque nous parlons de « langue » et de « littérature », nous pouvons désigner ces objets en eux-mêmes ou en tant que composantes de la classe de français (lorsque nous parlons d'*enseignement de la langue* et d'*enseignement de la littérature*). Et les définitions que l'on donnera de chaque terme entendu comme concept et comme composante ne seront pas sans rapport entre elles, attendu que la représentation que l'on a d'un objet a une incidence sur la façon dont on conçoit son enseignement.

1.1.1. La langue et les finalités de l'enseignement de la langue

Parler scientifiquement de la langue n'est jamais chose aisée, dans la mesure où celle-ci n'appartient pas qu'à ceux qui en sont devenus des spécialistes; tout locuteur pense pouvoir légitimement – et c'est peut-être vrai – se prononcer sur la langue et sur son enseignement. Comme l'écrivait Chiss,

> L'enseignement en général, la langue, et l'enseignement de la langue (du français ici) font partie des sujets de discussion « circulants » dans le corps social. Il y a une naturalité du discours sur la langue où la nécessité du recours au spécialiste apparait moins immédiate que dans le domaine des mathématiques, des sciences physiques ou naturelles. Ce domaine semble par définition « partagé » (Chiss, 2007, p. 12).

Pourtant, pour penser l'enseignement de la langue dans une perspective didactique et faire des propositions susceptibles d'être reconnues comme valides sur le plan scientifique, il nous faut, avant toute chose, définir la langue comme *concept*. Nous dirons donc que la langue, en tant que concept, peut être définie en référence aux apports de la linguistique structurale, auxquelles nous croyons essentiel d'adjoindre des considérations culturelles. En reprenant à notre compte la distinction établie par Saussure (1916) entre *langue* et *parole* ou *discours*, nous considérons que la *langue* est un *système* virtuel (qui existe à l'extérieur de l'individu singulier qui l'utilise et qui nécessite d'être appris) de signes arbitraires

articulant un signifiant et un signifié, un « ensemble de conventions nécessaires » (*ibid.*, p. 25) produites par le corps social dans son ensemble pour permettre la communication (c'est donc une création sociale); à l'inverse, la *parole* ou le *discours* sont singuliers, produits par un individu actualisant certaines des virtualités de la langue dans un contexte donné (mais puisqu'eux seuls peuvent être observés, la reconstruction du système de la langue ne peut se faire que par la généralisation et l'étude des discours). Avec Greimas et Courtés (1979) ainsi qu'avec Ducrot et Shaeffer (1995), nous voulons insister davantage sur la dimension syntaxique, en soulignant l'importance des phénomènes syntaxiques selon lesquels se comportent et se combinent les mots en phrases et qui s'ajoutent aux composantes phonologique, morphologique et sémantique.

Par ailleurs, comme « concept sociolinguistique » (Greimas & Courtés, 1979) et « système symbolique » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994), la langue n'est pas qu'un instrument de communication : elle est aussi un « instrument de représentation de la réalité » (Bronckart & Sznicer, 1990, p. 5), c'est-à-dire ce par quoi s'analyse et s'exprime l'expérience humaine au sein d'une communauté socioculturelle (Martinet, 2005). Elle doit donc être considérée comme un objet culturel en soi, comme un produit humain qui a une profondeur historique et qui offre des possibilités de création et de subversion uniques qui la lient consubstantiellement à des œuvres d'art et de pensée qui forment le patrimoine culturel de l'humanité. Reconnaitre tous ces aspects est essentiel pour réfléchir à la langue dans une perspective éducative; ceux-ci sont d'ailleurs tous évoqués dans la définition que donne de la langue le *Dictionnaire actuel de l'éducation* : « Système de signes arbitraires et articulés, combinés les uns aux autres selon les règles d'une grammaire, par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité (physique, psychologique, sociale, conceptuelle, virtuelle, etc.), communiquent entre eux et s'identifient culturellement » (Legendre, 2005, p. 825).

Enseigner la langue implique de tenir compte de la réalité complexe qu'elle représente. Il faudrait ainsi donner aux élèves l'image d'un système comportant plusieurs sous-systèmes, qui évolue dans le temps et qui se matérialise dans des productions culturelles. Dans la classe de français, la composante que l'on nomme le plus souvent « grammaire » ne peut donc être conçue comme un synonyme « d'enseignement de la langue », au sens où nous employons cette expression, que si l'on en retient une définition

suffisamment inclusive. Ainsi, si certains travaux tendent à distinguer la grammaire des domaines que sont, par exemple, le lexique ou la conjugaison ou n'en retiennent qu'une définition morphosyntaxique, nous pensons plutôt, avec Chartrand et Boivin (2004), que la grammaire consiste en l'étude de la langue en tant que système et relève donc de la description la plus rigoureuse possible de l'ensemble des phénomènes régulés, normés et prévisibles qui régissent la langue standard. Cela représente, il faut le dire, une extension récente du sens du mot par rapport à son emploi traditionnel (Chartrand & Boivin, 2004), qui a d'ailleurs donné lieu à de nouvelles approches concernant l'enseignement grammatical, tant du côté des ressources que des prescriptions gouvernementales : certains programmes de français – dont le programme québécois de 1995 et les Instructions officielles françaises pour les programmes du collège de 1996 – distinguent depuis les années 1990 plusieurs « grammaires » : grammaire de la phrase, du texte, du discours. Il faut reconnaitre, en effet, que les phénomènes régulés du français relèvent de divers niveaux : ils ne sont pas simplement orthographiques, ni simplement syntaxiques; il existe bien certaines règles qui régissent les phénomènes textuels et énonciatifs. Mais jusqu'où aller, alors, lorsqu'on enseigne la grammaire?

L'ambigüité du mot *grammaire* – que certains conçoivent de façon trop restrictive ou qui peut recevoir une définition si inclusive qu'« il devient difficile de déterminer en fonction de quel critère un phénomène peut être qualifié de "grammatical" » (Chartrand & Boivin, 2004, p. 3) –, pousse Chartrand et Boivin à utiliser l'expression plus englobante « d'activité métalinguistique », qu'elles définissent comme « toute activité réflexive, spontanée ou pas, qui prend comme objet d'étude la langue comme système ou son actualisation dans des pratiques langagières » (*id.*). Pour résoudre ce problème de polysémie, De Pietro et Wirthner (2004) et les auteurs des dernières orientations proposées par la Conférence intercantonale de l'instruction publique en Suisse (CIIP, 2006) utilisent quant à eux l'expression *grammaire au sens large* pour inclure « tous les aspects de la communication », jusqu'à « l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et des stratégies mises en œuvre lors de la lecture ou de l'écriture » (CIIP, 2006, p. 30). Pour notre part, nous employons – notamment à la

suite de Dumortier (2006)* [41] et Grossman et Manesse (2003), qui subsument sous ce terme la grammaire et l'observation réfléchie de la langue, mais aussi de Simard (1997a; 2010) – l'expression plus générale d'« enseignement de la langue ». Cette dernière a l'avantage, comme les précédentes, non seulement de n'exclure à priori aucun sous-système ou aucune dimension de la langue, mais encore d'être ouverte sur les pratiques langagières – nommées à l'occasion *activités langagières*, notamment chez Daunay (2005) ou Schneuwly (2007) – que sont la lecture, l'écriture et l'oral. En effet, si, d'une part, comme nous l'avons dit, la reconstruction du système de la langue ne peut se faire que par l'étude de productions langagières effectives dans lesquelles elle s'actualise et si, d'autre part, enseigner une langue, c'est aussi conduire vers sa maitrise dans des situations de production et de réception, il faut reconnaitre, comme le fait Dumortier à la suite de Grosmann et Manesse, que « l'enseignement de la langue, qu'on le nomme "grammaire" ou "observation réfléchie de la langue", n'est pas *indépendant* [des pratiques langagières] » (Dumortier, 2006, p. 85, note 6*).

Que l'enseignement de la langue soit ouvert sur les pratiques langagières ne signifie pas, toutefois, qu'il soit totalement au service du développement des capacités langagières. En d'autres termes, il n'est pas qu'instrumental. La langue, nous l'avons dit, n'est pas qu'un outil de communication, elle est aussi un objet culturel. Pour cette raison, nous soutenons, à la suite de Simard *et al.* (2010), que l'enjeu de l'enseignement de la langue est double, à la fois fonctionnel et culturel. Sur le plan fonctionnel, il vise le développement des capacités langagières; sur le plan culturel, il vise le développement d'une conscience métalinguistique, d'un rapport distancié au langage et d'une culture générale élargie par la connaissance du fonctionnement interne, mais aussi externe de la langue (son histoire, sa sociologie et sa géographie) (Simard *et al.*, 2010). Cet avis est partagé par plusieurs. Par exemple, Chartrand et Boivin (2004) affirment que l'enseignement de la langue « doit poursuivre deux objectifs non hiérarchisés et solidaires : la compréhension ou la connaissance des principales régularités, règles et normes du français écrit (la grammaire comme objet de savoir, de culture) et le développement des capacités langagières » (p. 3). Le Groupe de Référence Enseignement du Français (GREF), dont le rapport a donné lieu à la publication des dernières orientations de la CIIP en Suisse romande, refuse lui aussi de

[41] Les astérisques indiqueront désormais que la référence est tirée de notre exploration documentaire.

réduire l'enseignement de la langue à ses aspects pratiques et soutient qu'il doit aussi permettre de réfléchir à la langue et à la communication, et de construire des références culturelles (CIIP, 2006), constituées non seulement autour de l'enseignement littéraire, mais autour de la langue et de notre rapport à cette dernière, de l'étude de son histoire et de sa place dans le monde plurilingue, etc. (De Pietro & Wirthner, 2004).

Concevoir que la langue puisse aussi être « un objet de savoir et de culture digne d'être enseigné pour lui-même » (Chartrand, 2006, p. 22) revient à considérer que son étude peut contribuer au développement des capacités intellectuelles des élèves. Pour Schneuwly (2007), l'étude du fonctionnement de la langue agit en effet sur l'esprit et le rapport de l'élève à la langue et au langage : « elle permet d'entrer dans un mode de pensée qui transforme les représentations antérieures et, partant, la chose pensée, c'est-à-dire le fonctionnement cognitif et langagier propre à l'apprenant » (p. 18). S'il a le pouvoir de transformer l'esprit, l'enseignement de la langue devrait s'adresser à l'intelligence et aux capacités réflexives des élèves; c'est du moins l'idée que le courant didactique de la grammaire rénovée – dont les racines se trouvent aussi loin que dans la critique qu'adressait Ferdinand Brunot (1909) au début du siècle dernier à l'école française – cherche depuis plusieurs années à implanter dans l'école.

Inspiré des théories distributionnelle, générative et transformationnelle (Dolz & Schneuwly, 2009), le courant de la grammaire rénovée, qui connait une diffusion à partir des années 1970 et s'enrichit, au cours des années 1980 à 2000, des avancées de la recherche en linguistique énonciative, discursive et textuelle (Dolz & Simard, 2009), constitue une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire. Cette approche est marquée par une insistance sur « l'aspect systématique de la langue plutôt que sur les listes de formes et sur les exceptions » (*ibid.*, p. 1). Elle se caractérise par un renouvellement des contenus, mais aussi des démarches. Sur le plan des contenus, la grammaire rénovée propose d'élargir les contenus traditionnels de l'étude grammaticale aux phénomènes textuels et énonciatifs (dont l'étude ne peut se faire qu'à travers des *textes*, et non des phrases décontextualisées) et de changer de point de vue en mettant l'accent sur la syntaxe plutôt que sur la morphologie et la sémantique (elle prend d'ailleurs appui sur une nouvelle définition de la phrase, envisagée dans une perspective syntaxique). Sur le plan des démarches, la grammaire rénovée emprunte des démarches de type inductif recourant à des

processus d'observation, de découverte et de classement des régularités de la langue (*id.*), et s'appuie sur de nouveaux outils d'analyse : la phrase de base et les manipulations syntaxiques que sont l'effacement, le déplacement, le remplacement, etc. Elle est par ailleurs plus ouverte sur les activités de lecture, d'écriture et d'oral.

Il faut préciser qu'il ne s'agit pas d'un courant parfaitement unifié, qui serait par exemple cristallisé dans un ouvrage de référence unique, mais plutôt d'un « nouvel esprit » pour l'enseignement grammatical. Sur le plan des contenus, selon Canelas-Trevisi (2009), les grammaires scolaires issues de ce courant (notamment Genevay, 1994 et Chartrand *et al.*, 1999), comme les grammaires générales ou savantes compatibles avec celui-ci (notamment Riegel, Pellat & Rioul, 1994; Le Goffic, 1993; Arrivé *et al.*, 1986; Wilmet, 2007), présentent certaines divergences; mais elles partagent toutes la même volonté de rationaliser la grammaire traditionnelle, qui fonctionnait avec des catégories parfois trop hétérogènes, pour la rendre plus efficace. Pour cela, ces grammaires refusent « l'orthodoxie étroite d'une chapelle linguistique » et optent plutôt pour un « éclectisme méthodologique bien tempéré » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, p. XVI). Canelas-Trevisi (2009) reconnait cette forme particulière de syncrétisme :

> Aucune de ces grammaires ne renie les apports de la tradition grammaticale, toutes s'inspirent des apports de la linguistique contemporaine, mais chacune réorganise les dimensions adoptées selon un point de vue particulier. [...] On peut considérer que toutes [c]es grammaires se veulent des synthèses d'approches théoriques multiples (pp. 75-76).

Sur le plan des démarches, les dispositifs didactiques proposés sont divers (démarche active de découverte, séquence didactique autour d'un genre formel, etc.), mais tous font une place aux méthodes inductives et actives « qui [font] appel aux capacités d'observation et de raisonnement des élèves » (Bronckart & Sznicer, 1990, p. 29) et qui comprennent des phases d'observation et de manipulation par l'élève dans le « but de lui faire **comprendre** les régularités du système » (*id.*). C'est ce mouvement de renouvèlement mettant de l'avant le développement d'habiletés réflexives et les méthodes euristiques qui a été à l'origine de la substitution du terme « observation réfléchie de la langue » à celui de « grammaire » dans les programmes français pour le primaire en 2002[42] (Grossman & Manesse, 2003). Il ne s'agissait donc pas simplement d'une nouvelle désignation pour l'enseignement de la

[42] Il faudrait maintenant tenter de déterminer précisément ce qui a pu être à l'origine de son retrait dans le dernier programme, datant de 2007, où l'observation réfléchie de la langue est rebaptisée « étude de la langue » (Lebrun, 2008).

langue, mais de la résultante d'un long processus qui « bouleverse » depuis plusieurs années « l'organisation des divers domaines de l'enseignement de la langue, en dessinant une architecture nouvelle de la discipline et de ces articulations » (*ibid.*, p. 5). Le terme d'« observation réfléchie de la langue » suppose en effet que l'on parte de l'« observation » de faits de langue en contexte – et non de l'édiction de règles – et que l'on exerce les capacités de « réflexion » des élèves pour arriver à ces règles (démarche inductive).

On voit bien que la rationalisation et l'élargissement des contenus, l'insistance sur les régularités du système, l'ouverture sur les pratiques langagières et l'orientation réflexive sont compatibles avec l'image que nous avons voulu donner de la langue d'entrée de jeu. C'est pourquoi nous avons tendance à penser, avec Schneuwly (2007), que la grammaire scolaire « a progressé vers une forme plus objective, plus pertinente et plus légitime de description de la langue [et que sa] systématicité est mieux garantie » (p. 18). On peut penser que la grammaire rénovée fournit une base plus assurée à l'enseignement de la langue.

D'ailleurs, la recherche en didactique du français a montré que des résultats encourageants pouvaient être obtenus en classe grâce aux contenus, aux outils et aux démarches de la grammaire rénovée. Donnons à titre d'exemples plusieurs des expériences relatées dans notre exploration documentaire (cf. *supra*), où les auteurs sont nombreux à défendre leur vision de l'observation réfléchie de la langue, ou encore l'ouvrage *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (Chartrand (dir.), 1996), qui réunit des textes d'enseignants et de didacticiens du Québec, du Canada et d'Europe francophone ayant mené des recherches et des expérimentations dans divers milieux éducatifs. Cet ouvrage, qui propose une mise au point concernant l'enseignement de la grammaire, expose les déficiences de la grammaire traditionnelle et de son enseignement, tant sur le plan des contenus que sur celui des méthodes, avant de proposer des solutions alternatives « mises à l'épreuve avec bonheur depuis un bon moment ici [au Québec] et en Europe » (Chartrand, 1996, p. 49).

Les auteurs de l'ouvrage prennent tous parti pour la grammaire rénovée et font mesurer les conséquences de ce choix pour la classe de français, dont le renouvèlement des démarches d'enseignement : parce qu'il s'agit désormais de « faire comprendre les grandes

régularités du fonctionnement de la langue [en faisant] appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves » (Chartrand, 1996, p. 203), ils décrivent des démarches « inductives » et « progressives » (Genevay, 1996) ou des « démarches actives de découverte » (Chartrand, 1996) qui amènent les élèves à manipuler, déconstruire et reconstruire des structures langagières pour les comprendre et y réfléchir. Cela implique, bien entendu, de reconnaitre le rôle important que joue l'élève dans son apprentissage, mais ne demande en rien de minimiser le rôle de l'enseignant. Au contraire : à la fois organisateur, entraineur, médiateur, guide, celui-ci doit adopter un esprit d'ouverture et de recherche et avoir des connaissances aussi solides qu'examinées sur la langue, car il mène sans filet une démarche exigeante au cours de laquelle les réponses et les réflexions les plus diverses peuvent émaner de la classe, sur toutes les structures de la langue (Chartrand, 1996). C'est exactement l'avis de Garcia-Debanc (2009), qui a observé certains enseignants en pratique et constaté l'effort que peut représenter la conduite d'activités grammaticales dans la perspective de la grammaire rénovée :

> la mise en œuvre des activités grammaticales dans les classes suppose chez l'enseignant des connaissances linguistiques solides pour pouvoir traiter à chaud les réponses des élèves et une attitude par rapport au fonctionnement de la langue qui les conduise à se représenter la langue comme un système, et non comme une suite de traquenards (p. 121).

Bien qu'elles soient difficiles à mettre en œuvre, ces démarches d'observation en contexte, ces approches réflexives et euristiques nous apparaissent dignes d'intérêt puisqu'elles prennent acte du double enjeu – fonctionnel et culturel – de l'enseignement de la langue, qu'elles n'oublient pas que le rôle de l'école est encore et surtout de « former l'esprit » (Fabre, 2003). Aptes à favoriser, à notre avis, le développement des capacités langagières des élèves, elles font aussi, en effet, de la grammaire rénovée une perspective didactique tout à fait compatible avec les divers principes énoncés précédemment concernant la dimension culturelle de la langue et de son enseignement : l'idée que l'étude du fonctionnement interne et externe de la langue – les régularités de son système, ainsi que ses variations dans le temps, l'espace et la société – présente un intérêt en soi et l'idée que la langue, qui s'actualise dans des productions culturelles, doit être mise en rapport avec celles-ci. Parmi ces productions culturelles, nous nous intéresserons en particulier aux productions littéraires, puisqu'elles jouent un rôle de premier plan dans la réalisation du grand *projet normatif* de l'école, comme le nomme Fabre (2003) : la littérature,

traditionnellement considérée comme le domaine par excellence de l'éducation culturelle, doit de ce fait avoir une place particulière dans une réflexion sur la discipline « français » et ses articulations.

1.1.2. La littérature et les finalités de l'enseignement de la littérature

Si nous nous sommes risquée à offrir une définition du concept de langue, nous serons plus prudente pour ce qui est de la littérature. En effet, nous ne prétendrons pas régler ici une question qui hante le paysage théorique depuis si longtemps, une question à laquelle se sont colletés les plus grands et qui reçoit tant de « réponses » diverses qu'elle finit par passer pour insoluble. Comme le rappelle Daunay (2007a), on ne saurait ignorer « le statut ontologique un peu particulier de ce concept de littérature, qui déjoue toute définition de la part de ses spécialistes » (p. 151) en raison de la difficulté de passer d'un *corpus* à un *concept*. Malgré tout, à la suite de Dufays *et al.* (2005) et de Compagnon (1998), nous voyons dans toutes les « réponses » proposées se dessiner deux grandes catégories d'approches : les unes, *externes*, expliquent le phénomène de la littérature par le recours au contexte de réception des œuvres et les autres, *internes*, par une littérarité immanente au texte. Même si ces approches apparaissent à priori contradictoires, il faut les penser comme complémentaires (Dufays *et al.*, 2005), car favoriser exclusivement l'une ou l'autre de ces approches mène nécessairement à une aporie : choisir d'aborder la littérature par une approche externe pose le problème de la valeur intrinsèque de l'œuvre (si l'œuvre « littéraire » n'est que « légitime » – au sens de Bourdieu –, et donc imposée arbitrairement comme tel par le biais d'un rapport de force, ou si elle est entièrement littérarisée par le lecteur, comment continuer à défendre sérieusement l'importance d'enseigner les textes littéraires à l'école comme objets culturels essentiels?); par ailleurs, les théoriciens qui ont tenté de définir la littérarité exclusivement en référence aux structures internes des textes se sont frappés à certaines impossibilités, ce qui faisait dire à Thomas Aron que les approches strictement internes apparaissent aujourd'hui comme des « chimères » (Aron, 1984).

Nous souhaitons donc combiner critères internes et externes pour tenter de cerner autant que faire se peut un objet polymorphe, aux contours imprécis – et de ce fait sans doute « graduel » (Dufays *et al.*, 2005), qui repose peut-être plus sur une « ressemblance de famille » que sur une véritable uniformité de caractéristiques (Genette, 2004). De

nombreuses lectures nous ont amenée, par recoupements, à identifier cinq critères de définition relativement consensuels, que nous décrirons brièvement :

1) Un *critère esthétique* : œuvre d'art verbal, art du verbe, la littérature implique un travail sur les formes, les formes langagières comme les genres littéraires. Elle explore les possibilités de la langue, en est le lieu d'épanouissement (Todorov, 1971; Genette, 2004; Aron & Viala, 2005; Ricœur, 1986; Simard, 1997a; Thérien, 1997).

2) Un *critère référentiel* : la littérature, à l'inverse des textes dits fonctionnels, n'est pas soumise à la « servitude référentielle » (Simard, 1997a); fiction ou poésie, elle crée, en quelque sorte, son propre référent (Simard, 1997a; Rouxel, 2004). Cependant, comme l'écrit Ricœur, « il n'est pas de discours tellement fictif qu'il ne rejoigne la réalité, mais à un autre niveau, plus fondamental que celui qu'atteint le [...] langage ordinaire » (Ricœur, 1986, p. 127). La littérature traite donc de la réalité, mais pas au niveau des « objets manipulables » (*id.*); par l'exploration du possible, du pouvoir-être, de l'inobservable, elle touche quelque part à l'être des choses (*id.*). Elle ne *désigne* pas la réalité : elle est reconfiguration, représentation, mise en forme de la réalité et de l'expérience humaine, qu'elle permet donc d'explorer, de comprendre, d'analyser selon des modalités inédites (Aron, 1984; Ricœur, 1986; Bronckart, 1999).

3) Un *critère intertextuel* : un texte littéraire s'inscrit toujours dans la grande série de la production littéraire, qu'il réécrit en partie et complète. La littérature est donc quelque part une construction historique tissée d'intertextualité; elle est reprise, réinterprétation ou mise à distance de formes, de codes, de motifs, de thèmes, de grandes figures et de grands mythes qui relient passé et présent et font donc prendre conscience des constantes de l'aventure humaine (Genette, 1982; Rouxel, 2004; Thérien, 1997).

4) Un *critère sociohistorique* : il faut le dire, la littérature est aussi une construction sociale qui dépend de la représentation qu'on s'en fait à une époque donnée. En d'autres termes, est littéraire ce qu'une société déclare tel sur la base de critères – notamment ceux que nous exposons ici – dont l'importance relative peut varier dans le temps, déplaçant les limites du concept. C'est pourquoi le concept a évolué dans l'histoire. De « savoirs en général » qu'il désignait jusqu'au XVIII^{e} siècle, le mot *littérature* n'a commencé à désigner que relativement récemment un corpus que l'on nommait auparavant les *Belles-*

Lettres – réduisant par ailleurs leur extension, qui englobait la poésie, l'éloquence et l'histoire –, pour renvoyer souvent principalement, dans son sens moderne, à la dimension esthétique des textes (Aron & Viala, 2005). D'un point de vue plus strictement sociologique, dans la lignée des travaux de Bourdieu, la littérature peut aussi être vue comme une « construction sociale, soumise à des variations synchroniques et diachroniques, dans le cadre de rapports de forces, impliquant des agents de plus ou moins grande autorité » (Reuter, 1990, p. 6). La littérature serait donc aussi en partie une institution qui repose sur la reconnaissance du statut de certains textes par des agents du champ littéraire (des auteurs cotés et des individus issus du monde de l'édition, de la critique, de l'école, des prix littéraires...), qui les dotent d'un capital symbolique et assurent leur pérennité (Compagnon, 1998; Reuter, 1990; Bronckart, 1999).

5) Un *critère lectural* : la littérature demande une participation active de la part du lecteur (Maingueneau, 1990) et implique des aspects tant axiologiques et affectifs que cognitifs. Pour comprendre, le lecteur doit inférer, interpréter, choisir parmi plusieurs virtualités. Il « n'existe [donc] pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité du lecteur » (Tauveron, 1999, p. 11). Et comme celui-ci participe à la construction du sens, on peut dire qu'il « littérarise » lui-même en partie le texte (Marghescou, 1974; Aron, 1984).

Comme c'est le cas pour la langue, enseigner la littérature implique de tenir compte de la complexité de l'objet en question. C'est pourquoi cet enseignement ne saurait se réduire ni à l'histoire littéraire, ni à l'analyse stylistique, ni au recueil des réactions subjectives des élèves. Les dimensions historique, sociale, esthétique et intertextuelle de la littérature, que l'enseignant peut amener ses élèves à découvrir, doivent être réunies et mises en mouvement dans un enseignement visant l'interprétation et l'investissement subjectif.

En effet, parce que la littérature est en partie un effet de lecture, parce que la lecture du texte littéraire exige une participation active de la part du lecteur, il convient d'adopter, pour son enseignement, une perspective interprétative orientée, entre autres, par l'investissement subjectif (Langlade, 2010*). Et sur ce plan, les développements récents, en didactique du français, autour du « sujet lecteur » ont une grande pertinence.

> S'intéresser au sujet lecteur, c'est prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre et considérer les états singuliers de réalisation d'un texte par l'activité liseuse d'un

> sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire. Plus qu'à une identité stable et bien définie, la notion de *sujet lecteur* renvoie en fait à un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre au sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 102).

En effet, si l'on reconnait le rôle primordial du lecteur dans l'acte de lecture, il convient de concevoir la lecture littéraire comme dialogue ou « interaction entre un lecteur et une œuvre » (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 103) et de placer l'interprétation plurielle des œuvres et l'accueil des lectures subjectives des élèves au cœur de l'enseignement de la lecture littéraire dans le dessein de « redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire profondément marqué, surtout en France, par le formalisme et le technicisme » (*ibid.*, p. 102). D'un point de vue pédagogique, on reconnait par ailleurs que provoquer des réactions affectives, chez les élèves, qu'il s'agisse de rejet ou au contraire d'adhésion, permet aussi de mieux inscrire l'œuvre en traces mnésiques dans l'esprit des élèves, tout en permettant cette « naissance à soi » par les échos établis entre sa vie et ses lectures (Rouxel, 1996). Cependant, s'il faut éviter l'écueil de l'objectivisme, auquel mènent notamment les tendances à un formalisme trop rigide, il faut aussi éviter celui du subjectivisme, qui conduirait à « considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif » (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 103).

Le texte littéraire en lui-même doit être objet d'attention et l'élève a besoin d'outils intellectuels pour l'approcher, le lire, le comprendre, conditions *sine qua non* de l'interprétation et de l'investissement subjectif. En effet, un texte littéraire est un objet éminemment complexe, qui peut apparaitre aux élèves d'une grande étrangeté, d'une grande « opacité » sur les plans linguistique, historique, culturel[43] (Langlade, 2010), parce qu'il fait partie de cet ensemble de textes « résistants » – c'est-à-dire qu'ils ne se laissent pas automatiquement saisir – qui ont pour caractéristique d'être « réticents » et/ou « proliférants » (Maingueneau, 1990; Tauveron, 1999). En d'autres termes, à la fois lacunaire (réticent) et foisonnant (proliférant) de détails, le texte littéraire oblige le lecteur à un double travail d'expansion et de filtrage de l'information (*id.*). Pour Tauveron (1999), la réticence des textes ne vient pas que de leur incomplétude volontaire; elle est aussi d'origine langagière : elle « trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas

[43] Les dimensions esthétique, intertextuelle, historique et référentielle de la littérature sont toutes en jeu ici.

rendre la saisie du message immédiate » (p. 18). Elle impliquerait donc de porter une attention particulière au langage dans l'enseignement de la littérature[44]. Mais qu'elle ait ou non une origine strictement langagière, la résistance, voire l'opacité des textes, pose en tout cas la nécessité d'un encadrement didactique particulier; le rôle de l'enseignant apparait primordial pour faciliter l'accès aux textes, lever les obstacles à la lecture et guider le travail interprétatif.

Pour Rouxel (1996), la « médiation enseignante » est en effet « essentielle » dans l'enseignement de la littérature et elle doit intervenir sur plusieurs plans : choix des supports, aide à l'acquisition des concepts, développement de la mémoire, formalisation de la pensée, problématisation. Particulièrement, les questions de la formation littéraire et de la problématisation par l'enseignant semblent solidaires pour plusieurs auteurs. La problématisation consiste en l'identification d'obstacles à la lecture, puis en leur transposition sous forme de problèmes à résoudre collectivement (notamment Falardeau, 2003). Elle est fondatrice parce qu'elle donne sens au travail exigé : certains textes étant « plus éloignés des préoccupations des [élèves] », ils peuvent perdre de leur « puissance suggestive. Charge à l'enseignant de les problématiser pour leur rendre leur force illocutoire » (Rouxel, 1996, p. 36). La problématisation est aussi nécessaire à la lecture elle-même : pour permettre la compréhension et l'interprétation, l'enseignant doit lever les divers obstacles à la lecture (obstacles à la compréhension qui peuvent relever du langage, d'un style hermétique, d'un récit complexe, de référents socioculturels ou historiques peu familiers ou obstacles à l'interprétation relevant par exemple de la polysémie des textes) et, pour y parvenir, il doit construire des « situations-problèmes » autour des obstacles identifiés (Falardeau, 2003; cf. aussi Gaudin, Inisan & Tourigny, 2001*). Ce faisant, il amène les élèves à prendre une distance par rapport au texte, à l'histoire ou aux personnages pour « enrichi[r] la lecture en s'appuyant notamment sur les dimensions formelles, sociales et historiques de la littérature » (Falardeau, 2004, p. 39).

Il faut donc problématiser les textes et faire intervenir des savoirs variés. Cependant, dans la perspective interprétative adoptée ici, enseigner la littérature ne saurait consister

[44] Aussi l'attention au langage est-elle au cœur des séquences qui suivent. Mais elle sera mise en relation avec d'autres sources de résistance, des sources d'ordre référentiel, contextuel, etc.

essentiellement à faire acquérir ces savoirs littéraires ou ces savoirs sur la littérature. Ceux-ci doivent plutôt être conçus comme des outils d'analyse :

> leur métalangage et leur regard critique [aux outils d'analyse] sur le texte et le hors-texte permettront au lecteur de se distancier davantage de ses premières intuitions pour mieux comprendre et nommer les modes de représentation, les structures, les influences, les idéologies, les échos intertextuels. Les notions ne sont donc pas le support de l'apprentissage en lecture littéraire, mais bien des outils qui en facilitent le déploiement et qui le gêneront grandement s'ils occultent le sujet lecteur (Falardeau, 2004, p. 40).

Ainsi, on ne doit pas chercher à évacuer les savoirs théoriques, historiques ou socioculturels de la classe de littérature. Au contraire, on peut grâce à eux « construire la littérature comme objet de connaissance » (Reuter, 1996); mais il faut éviter les dérives instrumentalistes, sans quoi

> le texte littéraire se voit réduit à la fonction de terrain d'exercices, de champ de manœuvre, d'instrument d'analyse textuelle et narratologique (champs lexicaux, schéma actanciel, système énonciatif...). L'instrumentalisation des notions d'analyse textuelle [...] se coupe ainsi de la construction de sens, quand elle ne se substitue pas purement et simplement à elle. Ce n'est plus le texte qui est donné à lire – et qui, pour cela, nécessiterait le choix pertinent d'instruments d'analyse –, mais l'instrument qui est donné à utiliser, quel que soit le texte (Langlade, 2000a, pp. 160-161).

En somme, il s'agit d'éviter une approche techniciste des textes littéraires en choisissant les outils pertinents et en les mettant au service de la compréhension fine des textes et de leur appropriation par l'élève. Dans cette perspective, l'enseignement de la littérature n'escamote pas la connaissance de la littérature[45](comme corpus tissé d'intertextualité, comme ensemble de moyens esthétiques et de représentations du monde, comme construction sociohistorique), mais vise d'abord sa pratique (qui se nourrit de connaissances). C'est-à-dire qu'il vise à former des lecteurs capables de mobiliser des connaissances variées, d'adopter des postures diverses pour comprendre et interpréter des œuvres littéraires, percevoir ce qui en fait la littérarité, les mettre en écho avec leurs affects, leurs valeurs, leur vision du monde, mais aussi avec l'histoire ou l'institution littéraires et

[45] Legros (2005), à la suite de Reuter (1992), affirme qu'on ne peut éluder la construction de savoirs objectifs sur la littérature et la reconstruction de « l'aventure » littéraire « si l'on veut élaborer une véritable didactique de "la littérature" » : « Les changements de ses modes de réception comme de ses modes d'écriture portent [...] témoignage de l'aventure de l'homme aux prises avec le monde et avec le langage par lequel il essaie de le (et de se) représenter, de lui (et de se) donner sens. C'est l'intelligence de cette aventure, dont nous sommes le produit et qui conditionne profondément notre perception actuelle du monde et de nous-mêmes, notre capacité de nous déchiffrer en même temps que de nous inventer » qui est même à son avis « l'enjeu profond d'un enseignement de la littérature » (Legros, 2005, p. 45). Sans faire de cet objectif le but premier de l'enseignement littéraire, nous reconnaissons qu'il ne faut pas l'évacuer. La littérature, nous l'avons dit, est en partie une construction sociale et historique tissée d'intertextualité et porteuse de visions du monde qu'il faut permettre aux élèves de percevoir comme telle; nous choisissons pour notre part d'inclure ces éléments dans une approche centrée sur l'appropriation des textes littéraires.

avec d'autres œuvres. Autrement dit, enseigner la littérature consiste, à travers de véritables expériences de lecture, à former des sujets lecteurs – qui seront à l'occasion sujets *scripteurs* (cf. *infra*) – et à enseigner la *lecture littéraire*.

Ce dernier terme fait débat en didactique. Pour nous, comme pour Rouxel (2004), la lecture littéraire est une lecture particulière de textes littéraires. Soutenir avec d'autres, Dufays *et al.* (2005) par exemple, que la lecture littéraire peut s'appliquer à n'importe quel support, même non textuel, nous apparait problématique : en ce cas, pourquoi qualifier précisément cette lecture de « littéraire » ? Nous souscrivons cependant à la proposition de Dufays *et al.* (2005) de considérer la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre participation psychoaffective et distanciation. Il serait desséchant et contraire au fonctionnement même du texte littéraire de concevoir la lecture littéraire, en particulier dans le cadre scolaire, strictement comme une entreprise analytique, privée des plaisirs de l'identification, de l'implication émotive et axiologique, dont ne se prive d'ailleurs aucun lecteur expert. Par ailleurs, on doit transcender une lecture exclusivement centrée sur la référentialité pour retirer de l'œuvre tout ce qu'elle a à offrir. Il faut donc combiner participation et distanciation, et les articuler dans ce va-et-vient dialectique, tant il est vrai que la mise à distance, l'acquisition de savoirs et d'habiletés d'analyse peut enrichir le plaisir que l'on prend à lire une œuvre dont on mesure les qualités (cf. *supra*, Falardeau, 2004). Langlade (2000b) exprime sensiblement la même idée lorsqu'il affirme qu'il faut associer intimement *savoirs*, *réflexion* et *sentiments* dans l'enseignement de la lecture littéraire.

Contrairement à Dufays *et al.* (2005), cependant, nous ne croyons pas que la distanciation doive être exclusivement ramenée à une lecture critique centrée sur les structures stéréotypiques[46]. Par définition, toute forme de réflexion *sur* l'œuvre est une

[46] Pour Dufays *et al*. (2005), le concept moderne de stéréotype désigne toute structure (linguistique, thématique, narrative, générique, idéologique...) ayant un caractère stabilisé, transtextuel, inoriginé et reconnaissable pour les membres d'un groupe culturel. Central dans leur ouvrage, le stéréotype est présenté comme la clé de voute de la lecture littéraire et l'outil même de la distanciation. Bien que les auteurs insistent à quelques reprises sur le caractère non péjoratif de cette appellation, ils mettent l'accent sur « le caractère commun, figé et usé, simpliste ou erroné » (p. 266) de ces « sens *préfabriqués* », ces « représentations *conventionnelles* » (p. 122, nous soulignons). La mise à distance a ainsi essentiellement un caractère critique, démystificateur, désacralisant, comme s'il n'était pas permis de décortiquer pour mieux apprécier, voire admirer. Bien que la notion ne soit pas sans intérêt, est-il raisonnable de penser qu'une approche qui met surtout l'accent sur le caractère convenu des œuvres (prégnance des « stéréotypes » par rapport aux « systèmes de référence ») est susceptible de remporter l'adhésion des élèves à la cause littéraire? Nous défendrons plus loin l'idée que de réduire l'œuvre littéraire au stéréotype en donne une image

mise à distance : cette mise à distance peut concerner les formes, bien sûr, mais aussi l'intertexte, les thèmes, l'anthropologie ou la représentation du monde en cause, le contexte de production ou de réception, et, bien entendu, le langage. Ces éléments, dont la combinaison et les nuances particulières font la singularité d'une œuvre, ne sauraient tous entrer dans la notion de stéréotype, à moins d'être pliés indument.

Cette vision de la lecture littéraire et l'approche interprétative que nous proposons implique le recours à des dispositifs et des outils didactiques particuliers : parce qu'il faut faire une place aux lectures subjectives, il faut trouver des moyens pour les colliger et les nourrir – pensons par exemple au journal dialogué (Lebrun, 1996) –; parce qu'il faut former des sujets capables d'interprétation et de distanciation, il faut prévoir des modes d'apprentissage qui font la part belle aux discussions et aux confrontations, tant il est vrai qu'« il est plus facile de se distancier d'abord des propos d'un pair que des siens » (Falardeau, 2004, p. 41) – pensons notamment au débat interprétatif, au travail coopératif (*id.*; Richard & Lecavalier, 2010), aux cercles littéraires (Hébert, 2002) ou à la démarche maïeutique (Rouxel, 1996). Afin d'amener les élèves à se distancier du texte pour en considérer tant la forme que le fond – pour reprendre la dyade traditionnelle, qui ne doit pas laisser croire que ces deux éléments sont indépendants –, l'écriture créative[47] peut intervenir comme adjuvant. En effet, qu'elle intervienne avant ou après la lecture, l'écriture, comme le montrent plusieurs des contributions retenues lors de l'exploration documentaire (cf. *supra*), peut devenir une activité métatextuelle qui permet d'explorer les exigences et les possibilités de la langue, et de découvrir les caractéristiques des textes littéraires lus (cf. notamment Jay, 2010; Colognesi et Deschepper, 2010; Larat, 2010; Denizot, 2003)*. Par ailleurs, comme le rappelle Daunay (1993), elle implique non seulement l'analyse de l'écriture de ces textes que celle des représentations du monde qu'ils

---

appauvrie. Par ailleurs, on voit mal comment cette approche peut s'accorder avec la défense que font pourtant les auteurs d'« une dignité du littéraire [...] comme moyen propre de connaissance de soi-même et du monde » (p. 152) (cf. notre critère référentiel).

[47] Dorénavant, nous emploierons cette expression pour désigner ce que que certains nomment « écriture d'invention », « écriture littéraire » ou « écriture de fiction ». Genre scolaire consacré en France, l'écriture d'invention ne saurait être désignée sous cette appellation au Québec, où la notion d'*inventio* ne fait pas partie de la tradition scolaire. Par ailleurs, le terme « écriture littéraire », employé entre autres par le MELS, confère un statut ambigu aux textes des élèves et relève d'une définition trop partielle de la littérature. En effet, comme nous l'avons dit, la littérarité du texte lui est en partie extérieure, elle possède une dimension sociohistorique, institutionnelle. Finalement, le terme d'« écriture de fiction » nous semble inadéquat parce trop restrictif : il ne permet pas d'inclure toutes les productions pertinentes et exclut par exemple les productions poétiques, autobiographiques, etc. (Cf. Falardeau & Gauvin Fiset, 2009).

proposent. Elle est en outre l'occasion de désacraliser le rapport aux textes littéraires et de modifier le rapport à l'écriture des élèves, en rompant avec le clivage qu'identifie Barré-De Miniac entre écriture scolaire et écriture pour soi, et ce, en permettant aux élèves d'adopter provisoirement la posture de l'auteur, de s'autoriser à transgresser la norme scolaire en explorant les possibilités de la langue (Falardeau & Gauvin Fiset, 2009). On voit donc que, comme pour l'enseignement de la langue, les démarches actives et réflexives ont leur pertinence pour l'enseignement de la littérature, ce qui ne minimise en rien, rappelons-le, l'importance de la médiation enseignante, nécessaire à une véritable appropriation des textes.

En somme, dans la perspective que nous adoptons, suivant le mouvement de la lecture littéraire, le travail autour des œuvres littéraires en classe de français tient d'une dialectique, mise en œuvre à travers des dispositifs divers, entre exégèse dirigée par l'enseignant – ce qui ne constitue aucunement un retour au technicisme et n'exclut en rien les démarches actives, mais signifie que l'enseignant a un rôle de premier plan à jouer dans l'apprentissage de la distanciation et de l'interprétation[48] – et appropriation subjective des œuvres par l'élève, dont l'enseignant favorise l'investissement. On comprendra que cette approche s'accommode difficilement du recours exclusif aux anthologies d'extraits et va de pair avec un parti pris pour la lecture d'œuvres complètes, qui seules peuvent permettre un véritable investissement des élèves dans la lecture et donner prise à l'interprétation, parce qu'elles créent un univers suffisamment autonome[49].

Cette conception de l'enseignement de la littérature – comme l'approche que nous défendons pour l'enseignement de la langue – est éloignée de la tradition scolaire européenne, qui a donné une place de choix aux manuels ou aux anthologies et a eu

[48] Ne serait-ce que par le modelage, le questionnement, etc.

[49] C'est cette question de l'autonomie des textes qui nous guide dans leur sélection : l'idée est de s'assurer que ce qu'on présente aux élèves forme un tout donnant prise à l'interprétation plutôt que d'ériger en dogme la lecture d'œuvres intégrales. Des questions d'ordre pédagogique (temps imparti à l'enseignement, niveau des élèves, densité et longueur d'une œuvre, etc.) peuvent inciter un enseignant à opérer une sélection au sein d'une œuvre. À ce moment, c'est le principe d'autonomie qui doit le guider : à notre avis, travailler sur une sélection de nouvelles tirées d'un recueil, sur un sous-recueil ou un livre tiré d'une œuvre poétique, voire sur un poème ou une chanson, qui forment en eux-mêmes des touts relativement autonomes, ne contrevient pas au principe. L'idée est de ne pas centrer le travail sur des extraits décontextualisés (extraits d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'une nouvelle, etc.). Cela dit, les extraits littéraires ne doivent pas pour autant être bannis de la classe de français. Ils peuvent par exemple figurer dans un réseau de textes construit par l'enseignant autour d'une œuvre, pour l'éclairer.

tendance à identifier enseignement littéraire et enseignement de l'histoire littéraire (Rosier, 2002). La langue et la littérature, en tant que *composantes de la discipline « français »*, prennent donc pour nous une certaine extension, et le portrait que nous en faisons n'est pas sans rappeler les deux « zones », à la fois « indépendantes » et « interdépendantes », que délimitait Simard (1997a) dans un texte intitulé *Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature*. Pour ce dernier, la zone de la langue inclut les savoirs et les savoir-faire qui concernent le développement d'un rapport conscient au langage et des capacités langagières, et donc la connaissance et la maitrise, en situation de réception ou de production de discours, du fonctionnement du système de la langue. Dans les termes de l'auteur, elle réunit les éléments suivants : « À la connaissance de la grammaire[50], du lexique, de l'orthographe et de la ponctuation s'ajoute celle des procédés d'organisation des textes de la communication courante » (p. 203). Ensuite, la zone de la littérature concerne la connaissance et la pratique de la littérature. Si elle partage des contenus avec la zone précédente, elle contient aussi certains contenus ne relevant pas de l'apprentissage de la langue, mais appartenant en propre au domaine littéraire, que Simard classe ainsi : « les catégories et les structures formelles du langage littéraire » (genres, stylistique, etc.), « les thématiques » (visions du monde et motifs récurrents), « les données de l'histoire littéraire » et « les données relatives à la circulation des textes littéraires dans la société », etc. (pp. 203-204). On reconnait dans cette « zone » des éléments liés à la plupart de nos critères de définition de la littérature; nous y ferions cependant une plus grande place au lecteur lui-même et à son activité[51].

Pour nous, comme pour Simard, parce que la littérature est entre autres le lieu d'épanouissement de la langue (critère esthétique), ces objets sont en partie interdépendants et il est impératif d'*articuler* ces deux « zones » trop souvent clivées dans la classe de français.

---

[50] Le terme *grammaire* est ici entendu au sens strict de morphosyntaxe.

[51] Dans la nouvelle édition, revue et augmentée, de son ouvrage de 1997 intitulé *Éléments de didactique du français langue première*, Simard ajoute d'ailleurs à la définition qu'il donnait de la zone de la littérature, dans l'édition précédente, ce qui concerne « la formation de lecteurs de textes littéraires » (Simard *et al.*, 2010, p. 206).

1.2. Articulation : qu'entend-on par là et quels sont les avantages ou les risques associés à ce principe ?

Le décloisonnement est sans aucun doute dans l'air du temps, mais s'il régit les programmes récents au Québec comme en France, les injonctions relatives au décloisonnement ont déjà une longue histoire; en effet, Daunay (2005), qui en a trouvé des traces dans des programmes du début du siècle dernier, conclut même qu'il s'agit en somme d'« un *topos* du discours officiel, depuis 1938 au moins ». Bilodeau (2005), qui a effectué une recherche documentaire sur ce thème dans six des principales revues de didactique du français ou s'intéressant au français (*Pratiques, Enjeux, Recherches, Québec français, Le français aujourd'hui, Repères* (1990-2004)), affirme aussi qu'il ne s'agit pas d'une idée récente, ni dans les programmes ni dans les publications touchant la didactique du français; il précise toutefois que les textes théorisant la nécessité du décloisonnement ou les modalités de sa réalisation sont beaucoup plus rares que ceux qui en font la promotion.

On peut donc se demander ce qui fonde cette injonction de décloisonner les diverses composantes du français. Selon Chartrand et Boivin, « [l]a principale réponse des autorités scolaires et des didacticiens est de nature pédagogique : c'est une condition essentielle pour susciter la motivation et l'engagement des élèves à étudier le fonctionnement du langage et de la langue française » (Chartrand & Boivin, 2004, p 5). Il existe à leur avis une seconde justification, qui tient plutôt compte des recherches en didactique : ces dernières ayant montré l'effet bénéfique sur l'apprentissage des interactions entre lecture et écriture, entre grammaire et écriture, etc., la nécessité du décloisonnement peut aussi se justifier « par le souci d'amener les élèves à se donner une représentation plus globale de la langue en saisissant concrètement la façon dont elle s'actualise dans des pratiques langagières » (*id.*). C'est à la même conclusion qu'arrive Bilodeau au terme de sa recherche documentaire :

> Tout ce qui précède nous mène à croire qu'il est pertinent de considérer le décloisonnement. Il permet d'envisager la langue dans une perspective globale, favorable à l'étude des différents phénomènes. L'importance de l'étude des discours est aussi mise en relief dans les écrits. Combinée au travail sur les caractéristiques linguistiques des textes, elle semble, à en croire les spécialistes, garante du développement des capacités langagières des élèves (Bilodeau, 2005, p. 47).

De ce point de vue, le décloisonnement, plus qu'un principe pédagogique destiné à augmenter la motivation des élèves, est une véritable « orientation didactique » (Bilodeau, 2005; Bilodeau & Chartrand, 2009) qui tient compte du caractère composite de la discipline

« français » et de l'importance de toutes ses composantes pour le développement d'un rapport conscient à la langue et le développement des capacités langagières des élèves. La discipline « français », en effet, puise ses référents théoriques à de multiples disciplines universitaires, dont la linguistique et les études littéraires, et elle combine à ces connaissances théoriques des connaissances pragmatiques – certains objets proviennent non pas des domaines scientifiques, mais des pratiques langagières qui ont cours dans la société (Simard, 1997b). Pour faire adopter aux élèves un point de vue global sur la langue ou leur propre comportement langagier, pour les rendre habiles dans des pratiques diverses, il faudrait donc les amener à faire le lien entre ces divers points de vue sur la langue.

Plus précisément, Bilodeau et Chartrand définissent le décloisonnement, dans le cadre de la discipline « français », comme

> une orientation didactique qui [...] donn[e] plus de cohérence et d'efficience aux apprentissages en français, car [elle] permet que le travail en grammaire (au sens large du terme), en lecture, en écriture et en communication orale soit articulé dans un même projet, une même activité ou une même séquence d'enseignement afin que les élèves perçoivent les relations entre ces apprentissages et le développement de leurs capacités langagières » (Bilodeau & Chartrand, 2009, p. 79).

Cette définition devrait être modifiée pour être totalement opérationnelle dans le cadre de notre réflexion; d'abord, il faudrait bien sûr réintroduire la littérature – écartée par Bilodeau et Chartrand[52] – au rang des composantes du français, parce qu'elle a des contenus et des

[52] Pour ces derniers, la littérature figure parmi les diverses pratiques langagières. Pourtant, Schneuwly (2007), qui défend aussi l'idée de concevoir les pratiques langagières comme une composante à part entière de la discipline « français » et de les articuler à l'enseignement de la langue, affirme que la littérature n'en fait que partiellement partie, et qu'elle constitue elle-même une composante de la discipline, qui a ses objets propres. Ce qui est en jeu ici, c'est la conception de la configuration de la discipline, pour laquelle il n'existe pas de consensus en didactique du français. La conception traditionnelle était fondée sur le couple langue-littérature (Simard, 1997a; Rosier & Dufays, 2003). Mais certains chercheurs ont complexifié la modélisation de la discipline. Schneuwly (2007), par exemple, propose de concevoir que la discipline « français » comporte trois composantes qui entretiennent des rapports entre elles : la connaissance du fonctionnement de la langue, la connaissance et la pratique de la littérature et les pratiques langagières surtout publiques (lecture, écriture, oral, écoute), dont fait partiellement partie la littérature. Le statut des pratiques langagières est ce qui semble départager les différentes représentations. La tripartition de Schneuwly, qui veut faire une place à toutes les catégories d'« objets » de natures différentes qui sont ceux du français, fait des pratiques langagières une composante sur le même plan que les deux autres, alors que la conception traditionnelle les range du côté de la langue lorsqu'elles concernent les productions courantes et du côté de la littérature lorsqu'elles concernent les productions littéraires. Halté (1992) fait des pratiques langagières le lieu nodal de la nouvelle configuration du français, dont la matrice, anciennement marquée par la bipartition langue-littérature, devient pour lui la production et la réception des discours oraux et écrits (c'est dans la lignée de la réflexion de Halté que s'inscrivent Bilodeau & Chartrand (2009), en rangeant les textes littéraires parmi l'infinité des discours). La question qui est à la source du débat est donc la suivante : les pratiques langagières, la langue et la littérature peuvent-elles être mises sur le même plan – par exemple celui des *sous-disciplines* du français? Un peu comme Simard (1997b), qui croit que la discipline « français » conjugue connaissances théoriques –

démarches qui lui sont propres, qu'elle permet d'appréhender le langage selon une perspective unique et est, de ce fait, irremplaçable sur le plan didactique (Simard, 1997a, p. 200). Comme l'écrit Daunay (2005), en réfléchissant précisément aux implications de la notion de décloisonnement pour l'unité de la discipline « français »,

> parler de discours pour penser la littérature parmi d'autres formes de discours ne saurait gommer l'approche spécifique du texte littéraire, de sa lecture comme de son écriture, qu'une tradition bien ancrée dans la discipline rend effectivement particulière et susceptible de démarches propres (p. 146).

Par ailleurs, nous préférons au terme générique de décloisonnement celui « d'articulation », qui est plus explicite sur le mécanisme de mise en relation des composantes et qui permet de se distancier d'autres termes liés à l'idée de décloisonnement, dont celui d'*intégration*. Littéralement, *intégrer* signifie « faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante » (*Nouveau Petit Robert*, 2001). On pourrait imaginer, par exemple, que l'enseignement de la langue soit totalement « intégré » au travail sur les pratiques langagières des élèves, c'est-à-dire « instrumental et totalement inféodé aux pratiques d'écriture », ce à quoi s'oppose Chartrand (2006, p. 23). On pourrait aussi imaginer que l'enseignement de la langue devienne plutôt un lieu d'intégration : c'est une avenue qu'explore Simard (1999) dans un texte intitulé *Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement du français*, où est examinée la possibilité de faire de la grammaire « un lieu d'intégration des différents apprentissages en langue, une matière pivot en quelque sorte » (p. 7) de façon à ce que « l'élève, au lieu d'étudier la grammaire séparément, [soit] amené à saisir les relations qu'elle entretient aussi bien avec les accords, la structuration des textes ou mêmes les procédés littéraires » (*ibid.*, p. 6). Si la proposition est intéressante dans la perspective de donner de la pertinence à l'étude grammaticale, rappelons que Simard affirme ailleurs (cf. Simard, 1997a) que la langue et la littérature sont en partie *indépendantes* et en partie *interdépendantes*, et qu'il ne convient donc pas tout à

---

transposées des disciplines universitaires – et pragmatiques (cf. *supra*), Daunay (2005), qui reconnait qu'il est nécessaire « d'*objectiver* l'écriture et la lecture pour en faire des *objets d'apprentissage* spécifiques » en français (p. 144), montre qu'il existe tout de même une différence de nature entre ces diverses composantes de la classe de français. Cette différence fonde une tension inhérente à la discipline : celle-ci serait partagée entre une dimension transversale (dont relève en grande partie le champ des *activités langagières* – lire, écrire, parler) et des « champs disciplinaires » ou « corps de savoirs » spécifiques (littérature, langue). Ce problème irrésolu nous conduit à employer plutôt le terme de « composante » pour désigner les éléments d'un ensemble complexe.

fait d'incorporer une dimension à l'autre[53]. Pour Daunay (2005), une des « difficultés du décloisonnement » réside précisément dans la « double exigence d'une nécessaire mise en relation des objets d'enseignement de la discipline et d'un traitement spécifique de ces derniers » (p. 146) puisque les composantes de la discipline « français », qui ont leurs objets et leurs démarches propres, doivent tout de même conserver une certaine autonomie.

Cette double exigence conduit Chartrand (2006) à explorer plutôt l'avenue de l'*articulation*. *Articuler* renvoie à l'idée d'établir des relations, de créer des ponts, des *jonctions* entre des entités différentes qui conservent, justement, une part d'autonomie. Pour Chartrand, cette configuration permet de s'assurer que le travail sur la langue, par exemple, « n'ait pas pour seul objectif de fournir des aides momentanées à la résolution des problèmes particuliers de lecture ou d'écriture » (Chartrand, 2006, p. 23), mais qu'il conserve l'objectif de mener à la connaissance et à la compréhension du système de la langue. En d'autres termes, cette configuration permet de limiter un peu les risques d'instrumentalisation de l'une ou l'autre des composantes en jeu (nous y reviendrons), l'instrumentalisation représentant, avec la non-progression des apprentissages, une des principales dérives potentielles du décloisonnement.

La recherche documentaire qu'il a menée sur le décloisonnement a en effet conduit Bilodeau (2005) à constater qu'un enseignement décloisonné, articulant la grammaire aux activités de lecture, d'écriture ou d'oral, peut conduire à un retour systématique sur certaines notions et à un oubli de certaines autres, puisque les notions choisies en langue doivent être en lien avec les textes à lire ou à produire. Cela pose problème sur le plan de la progression des apprentissages. Canaveilles (2001) reconnait les mêmes limites au décloisonnement préconisé par les programmes en France. À titre d'exemple concernant l'articulation du travail sur la langue à la lecture de textes littéraires, elle mentionne que la valeur des temps et les expansions du nom, peu importe le niveau, sont toujours exploitables pour la lecture des œuvres littéraire, et constituent de ce fait « les plus grandes redites de la grammaire au collège[54] » (p. 73). À côté de ces notions figurent à son avis de grands oubliés (les pronoms et leurs fonctions, la différence entre préposition et

[53] Ce qu'il exprime par une figure ensembliste représentant deux cercles distincts (*langue* et *littérature*), mais qui se chevauchent ou se croisent de façon à former une zone commune.

[54] La popularité de ces notions pour l'exploitation des textes littéraires semble confirmée par notre exploration documentaire (cf. *supra*).

conjonction, certains temps et modes verbaux, certains types de phrase...). Notre exploration documentaire a permis de constater que cette inquiétude au sujet de la « non-progression » ou de l' « éparpillement des connaissances » (Dumortier, 2006*) est partagée par plusieurs : Risselin (2007)*, par exemple, note qu'il est difficile de lier enseignement de la littérature et enseignement de la langue de sorte qu'une progression soit établie dans ces deux domaines : parce qu'il faut choisir un principe organisateur, sa progression annuelle enchaine des séquences selon une logique qui repose sur les genres ou l'histoire littéraire, mais cela ne permet pas, à son avis, « ou sinon de façon artificielle, de créer une progression dans la maitrise de la langue » (p. 27), puisque les éléments étudiés en langue ne peuvent être choisis indépendamment des textes lus. C'est ce qui l'amène à compléter ses séquences par des ateliers de langue organisés selon une progression indépendante établie pour la grammaire et orientée vers la rentabilité orthographique. Dans le même ordre d'idées, Canaveilles (2001) rapporte que pour pallier les lacunes dans la progression des apprentissages généralement provoquées par la mise en place d'un enseignement décloisonné, des établissements se dotent désormais d'un « programme minimum » pour déterminer une base d'acquis nécessaires et redonner une cohérence aux apprentissages au fil des années de collège.

L'éparpillement des connaissances, ou l'absence de progression dans les apprentissages, est donc réellement préoccupant. Cependant, cet inconvénient parait moins insurmontable si l'on adopte une perspective autre que linéaire concernant la progression des apprentissages. Comme le notent Gaudin, Inisan et Tourigny (2001)*, adopter une approche qui se revendique du décloisonnement (notamment le travail en séquences didactiques et l'observation de la langue dans les textes à travers les activités de lecture) suppose de reconnaitre qu'une notion de grammaire n'est jamais « faite » ou « vue », qu'on doit y revenir à plusieurs reprises « par touches et approfondissements successifs » (p. 65). Une telle approche s'accommode donc mieux d'une progression spiralaire (Chartrand, 2008), c'est-à-dire, justement, une progression par approfondissements successifs qui implique des apprentissages de plus en plus exigeants, dans la mesure où le niveau de complexité croît en fonction du développement cognitif et langagier des élèves (*id.*).

Dans le cadre d'une progression spiralaire, revenir sur un phénomène à différents moments de la scolarité pour en approfondir l'étude n'est pas une redite, puisqu'il « ne

s'agit pas d'un simple rebrassage cyclique où on enseigne de la même façon et selon les mêmes objectifs le même phénomène » (*ibid.*, pp. 7-8) : on peut par exemple veiller à varier les modalités d'étude du phénomène, à en faire découvrir de nouvelles caractéristiques ou à le mettre à profit pour interpréter un texte, révélant sous un jour nouveau son intérêt discursif (notamment en explorant les effets possibles sur le lecteur). De cette façon, on contribuerait véritablement à la formation des élèves. Chartrand identifie quatre critères pour l'établissement d'une progression spiralaire en français : 1) le niveau de développement cognitif et langagier des élèves; 2) le phénomène langagier lui-même (le niveau de difficulté lié à sa maitrise, son statut dans la langue, sa complexité et sa fréquence); 3) les attentes sociales et les prescriptions scolaires et 4) l'articulation entre l'étude de la langue et sa réalisation dans les textes lus. Ce dernier critère confirme l'intérêt du type de progression promu par l'auteure pour résoudre le problème que nous soulevons : il montre que, loin d'empêcher toute forme de progression, l'articulation de l'étude de la langue aux activités de lecture peut fournir un critère valable pour le choix des notions à étudier en langue : étudier un phénomène dont on rencontre des occurrences dans les textes qu'on lit est bénéfique parce que cela permet de donner sens à l'étude et de faire observer le fonctionnement du fait de langue dans un genre donné, ce qui conduit à la fois à mieux comprendre le phénomène lui-même et à mieux lire ce genre de texte. Si, donc, on effectue la sélection des objets d'étude à un point de la scolarité entre autres *en fonction de leur importance dans les textes que l'on fait lire aux élèves* (possibilité que nous explorons *infra*) et que l'on veille à adapter le niveau d'approfondissement de l'étude au développement des élèves, on n'empêche pas à priori la progression des apprentissages, même si l'on effectue des retours sur certaines phénomènes.

Mais qu'en est-il des phénomènes oubliés, des laissés-pour-compte? Il faut avouer que certains phénomènes langagiers sont peu fréquents – sans que leur connaissance soit inutile pour autant – ou alors si communs ou fondamentaux que leur étude s'impose rarement lors de la lecture ou de l'écriture d'un genre de texte en particulier (que faire, par exemple, de l'étude des phénomènes de base de la conjugaison, de l'orthographe grammaticale ou de certaines classes de mots, etc.?). La présence du phénomène dans les textes à lire ou à écrire ne peut en effet constituer le seul critère pour l'établissement d'une progression des apprentissages sur l'ensemble d'une année scolaire. Tout en restant dans

l'esprit de l'articulation, où les composantes sont en partie traitées de façon autonome, on peut alors décider de partir du phénomène dont on souhaite faire découvrir le fonctionnement pour choisir les textes à lire ou à écrire, et non l'inverse (proposition de Bilodeau, 2005). Le phénomène de langue peut en effet s'imposer en premier et conditionner à son tour le choix des supports. C'est l'avenue qu'explorent certains des textes auxquels nous référons dans notre exploration documentaire pour articuler le travail sur la langue au travail sur les textes littéraires (Cauterman & Daunay, 2008; Élalouf, 2001; Tomassone, 2003; Balsiger, Bétrix Köhler et Panchout-Dubois, 2010)*. Ce n'est pas l'avenue que privilégie le modèle que nous proposons, un choix que nous justifierons plus avant. Mais il faut préciser que ce modèle ne prétend pas valoir pour toutes les activités du cours de français sur l'ensemble d'une année scolaire. Il constitue une voie possible, une proposition argumentée qui peut servir de base à la conception de certaines séquences didactiques créant des ponts entre la littérature et l'étude du fonctionnement de la langue, mais ne constitue pas une solution à tous les problèmes relevant de l'articulation des diverses composantes et de la progression des apprentissages au sein de la discipline.

Il est donc possible, pour mettre en place un enseignement décloisonné tout en limitant les risques de non-progression (notamment en grammaire), de partir parfois des savoirs langagiers pour choisir les supports des activités langagières. Mais ce faisant, ne court-on pas un nouveau risque? En effet, s'il faut avouer qu'il n'est pas toujours possible de partir des caractéristiques des textes à lire ou à écrire pour sélectionner les objets d'étude d'ordre langagier pertinents ou nécessaires pour les élèves, il faut aussi admettre qu'il y aura parfois, comme nous le mentionnions dans la critique des propositions recensées, le danger d'instrumentaliser les textes. L'instrumentalisation des textes est en effet un autre risque associé au décloisonnement selon Bilodeau (2005), qui craint que ceux-ci ne deviennent dans les faits que des prétextes à l'étude de la langue et non plus des objets d'apprentissage dont on considère l'intérêt culturel. Cette crainte semble légitimée par certaines observations. Par exemple, Élalouf et Péret (2009) font état d'une enquête sur les pratiques enseignantes au secondaire menée dans des collèges français en 2007 grâce au concours de l'inspection des Lettres de l'académie de Versailles. Des inspectrices ont rapporté ce qu'elles ont observé à l'occasion de séances d'observation de la langue dans des textes, menées par les enseignants. Élalouf et Péret notent que le texte littéraire, parmi les

supports, est représenté de façon quasi exclusive, mais qu'il n'est « généralement conçu que comme un réservoir d'exemples grammaticaux. Il n'est pas resitué dans son contexte, sa compréhension n'est que rarement vérifiée, au mieux l'est-elle de façon rapide et très générale et l'apport du point de grammaire à l'interprétation du texte n'est que rarement envisagé » (p. 54). Si, au nom du principe de décloisonnement, des notions de grammaire sont étudiées à travers la lecture de textes mais que ces derniers ne sont soumis aux élèves *que* pour fournir des occurrences des notions et observer leur fonctionnement en contexte, il y a quelque part dévoiement de la formation culturelle. Il faut idéalement veiller à faire de la lecture d'un texte plus qu'un prétexte, en visant un double objectif de compréhension du fonctionnement de la langue et d'appropriation du texte. Cela nous semble primordial lorsqu'il s'agit de textes littéraires, dont nous avons tenté ci-devant de montrer la valeur formatrice et culturelle. C'est aussi pour éviter toute forme d'instrumentalisation de ceux-ci que nous choisirons plutôt, dans notre modèle, de partir du texte pour sélectionner les phénomènes de langue et non l'inverse. Comme le supposait Chartrand (2006), la voie de l'*articulation*, pour atteindre ce double objectif, nous semble encore préférable à celle de l'*intégration*, puisqu'elle implique qu'aucune composante ne soit totalement au service de l'autre.

Finalement, Dumortier (2006)* entrevoit aussi un risque de « (re)cloisonnement » : si l'étude de la langue ne se fait pas dans l'abstraction, mais qu'elle est systématiquement articulée à la lecture ou à l'écriture de textes (il pense en particulier aux récits de fiction), les connaissances acquises pourraient sembler aux élèves liées à des situations de travail ou des textes précis et ne pas être généralisées. À notre avis, une progression par approfondissements successifs qui serait combinée au souci de varier suffisamment les contextes d'approche d'un phénomène minimiserait ce risque.

Ces diverses balises étant posées, il nous apparait maintenant possible de proposer un modèle d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature fondé sur le plan théorique.

2. Présentation du modèle

Nous avons fait ressortir les intérêts et les insuffisances des propositions recensées lors de notre exploration documentaire. Plusieurs d'entre elles fournissent des débuts de

réponses, auxquels il manque la systématicité. C'est d'un modèle théorique que nous avons besoin pour les rassembler, les organiser et les compléter. Seulement, les véritables modèles d'articulation des composantes du français sont rares en didactique et, parmi les diverses propositions existantes, aucune ne semble pleinement satisfaisante pour résoudre le problème précis de l'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature en classe de français. Un modèle récent, esquissé par Chartrand et Boivin (2004) lors du 9e colloque de l'AIRDF, pourrait toutefois nous servir d'appui pour concevoir notre propre modèle. Il devrait cependant être adapté à notre objet, ce qui exigerait notamment de modifier le statut du genre, principe organisateur unique dans leur modèle.

Destiné à donner une base théorique à l'articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives en classe de français, ce modèle, construit selon l'approche systémique, est à notre avis le plus prometteur, puisqu'il est le plus holiste et qu'il

> tente de pallier les lacunes des modèles existants, par exemple le modèle dichotomique d'activités d'"expression" et de "structuration" hérité de *Maitrise du français* (1979), le modèle ternaire "contextualisation-décontextualisation-recontextualisation" de Merieu ou encore celui, plus développé et validé expérimentalement, des séquences didactiques de COROME (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) (Chartrand & Boivin, 2004, p. 2).

Nous aurions aussi pu considérer la proposition didactique de Reuter (1992; 1996), qui consiste à distinguer nettement enseignement du français et enseignement de la littérature en reconnaissant que la littérature puisse être convoquée comme *adjuvant* pour l'enseignement de la langue, et la langue, comme *adjuvant* pour l'enseignement de la littérature. Cependant, outre qu'elle n'est pas parfaitement explicitée par son auteur, cette proposition suppose qu'il y aura toujours instrumentalisation de l'une ou l'autre dimension, alors que nous voulons précisément défendre l'idée qu'il est possible d'articuler enseignement de la langue et enseignement de la littérature dans une même séquence d'enseignement de sorte qu'un texte littéraire soit lu et étudié pour lui-même, et que les phénomènes de langue fassent l'objet d'analyses structurées permettant du même coup l'acquisition de concepts en langue.

Le modèle de Chartrand et Boivin (2004), qui récuse l'instrumentalisation, fournit une base théorique plus près de notre conception de l'articulation des composantes du français. Il s'inscrit dans la perspective du « modèle didactique du genre » (p. 6) et prend donc appui sur un genre de texte particulier. Il repose sur l'idée que le travail sur les

régularités discursives, textuelles, linguistiques des textes d'un même genre dote les élèves de modèles discursifs qui accroissent leurs capacités langagières. Le cadre organisateur du modèle est la séquence didactique conçue comme « ensemble finalisé et organisé d'activités d'enseignement-apprentissage » (*ibid.*, p. 4). Les deux auteurs illustrent l'application de leur modèle par une séquence didactique, qui s'inscrit dans une progression spiralaire et qui articule les activités métalinguistiques à des activités de lecture et d'écriture de notes critiques d'ouvrages documentaires. Les activités métalinguistiques de la séquence cherchent à faire découvrir, à travers des « démarches actives et euristiques » (*ibid.*, p. 8), les caractéristiques linguistiques de ce genre de texte, à savoir la concision – atteinte grâce à des nominalisations, des phrases à construction particulière, certains signes de ponctuation – et la forte modalisation – adjectifs connotés, adverbes d'intensité, auxiliaires de modalité. Elles s'insèrent dans des modules qui visent à améliorer les « capacités de compréhension et d'interprétation en lecture de textes non littéraires » (*id.*) et les capacités scripturales liées au genre « note critique ». Les régularités génériques sont au cœur de la séquence, puisque pour Chartrand et Boivin, « faire porter les activités métalinguistiques sur des aspects caractéristiques du genre à l'étude constitue la première condition d'une articulation efficace des activités métalinguistiques aux activités de lecture, d'écriture et de communication orale » (*ibid.*, p. 7).

Ce modèle est conçu dans la perspective d'amener les élèves à maitriser des genres non littéraires et devrait donc être adapté pour convenir aux textes littéraires, notamment en ce qui concerne la place à donner aux régularités génériques. En effet, un auteur de textes littéraires, à l'opposé d'un texte qui ne l'est pas (que d'aucuns nommeront « courant » ou « utilitaire »), cherche moins à se conformer aux conventions d'un genre qu'à faire œuvre d'art, ce qui peut l'amener à jouer, précisément, avec les limites du genre; pour Langlade, l'écrivain « invente des formes littéraires neuves en retravaillant des modèles génériques existants » (Langlade, 2000a, p. 159). Ignorer ce fait peut conduire à un enseignement réducteur des textes. D'ailleurs, Chartrand et Boivin reconnaissent que même pour les textes non littéraires, une approche centrée sur le genre peut présenter des risques de dérives : « formalisme, simplisme, normativité stérilisante » (*ibid.*, p. 6), qu'il faut chercher à minimiser. Ces risques nous apparaissent particulièrement élevés pour l'enseignement

littéraire qu'on essaie précisément, aujourd'hui, de sortir d'un formalisme sclérosé (Langlade & Fourtanier, 2007).

En fait, reconnaitre que l'écrivain a voulu faire œuvre d'art, c'est reconnaitre, comme le font plusieurs didacticiens, qu'il ne faut pas présenter un texte littéraire que comme un spécimen d'un genre donné, mais aussi comme une œuvre singulière. Tout en reconnaissant que la catégorisation est une opération intellectuelle fondamentale et que les typologies, notamment la typologie générique, permettent aux élèves de se construire un « horizon d'attente » qui organise et oriente la lecture, participant de ce fait d'une compétence interprétative fondamentale, Rouxel (1996) et Langlade (2000a) avertissent que de ramener systématiquement le singulier au général ou de le réduire au stéréotype, en matière de littérature, finit par donner une image appauvrie des textes. Il faut donc absolument recourir à la catégorisation, mais « travailler dans la nuance, s'intéresser de façon nouvelle à la tension entre le semblable et le dissemblable, réfléchir au concept d'écart, de frontière, d'interférence, insister sur l'idée de gamme, sur les infinies variations qui composent le champ étudié » (Rouxel, 1996, p. 26). On peut donc se servir du genre non seulement pour amener les élèves à le maitriser, mais aussi pour « penser la différence » (*id.*).

C'est à cette prudence qu'invitent aussi Colognesi et Deschepper (2010)*, qui croient en la nécessité d'articuler enseignement de la langue et enseignement de la littérature, mais qui craignent les dérives d'une approche exclusivement centrée sur le genre :

> [L']inscription de la grammaire dans le texte, perçu dans sa dimension générique, permet aux élèves [...] d'envisager la langue en contexte, au sein de documents authentiques à lire ou à écrire, et d'éprouver le fonctionnement de ces derniers en lien avec les caractéristiques définitoires d'un genre spécifique. [...] Une des difficultés relève du fait que l'articulation des compétences de lecture/écriture aux apprentissages grammaticaux ne permet pas toujours l'accès à l'œuvre perçue comme *singularité*. [...P]eu de place est laissée à l'écart que l'œuvre individuelle entretient avec le genre dont elle est issue (pp. 59-60).

En d'autres termes, suivant la proposition de Dumortier (2001), il faudrait établir un équilibre entre le travail sur les *caractéristiques génériques* du texte à lire et ses *particularités* ou *singularités* que mentionnaient plusieurs des auteurs retenus lors de notre exploration documentaire. Le travail sur les premières permet de former des lecteurs *autonomes*, puisqu'il vise à faire acquérir des connaissances transférables sur d'autres textes, alors que le travail sur les secondes permet la reconnaissance des textes comme « constructions sémantiques singulières, parfois très originales » (*ibid.*, p. 52), dont

certaines des plus marquantes sont précisément celles qui ont transgressé les normes génériques et dont la qualité « peut tenir pour beaucoup à l'utilisation personnelle, singulière, des ressources linguistiques » (*id.*). On pourrait ainsi du même coup doter les élèves d'un horizon d'attente, d'un modèle langagier à partir duquel penser les productions littéraires nécessairement protéiformes, et les guider sur la voie de l'investissement subjectif, de l'« attention esthétique » (Dumortier, 2001; Dispy, 2006*; Dispy & Dumortier, 2009*) et de la construction du sens. Dans cette perspective, selon les auteurs retenus lors de l'exploration documentaire, l'œuvre littéraire, fiction, poésie ou essai, est aussi un texte *singulier*, qui fait un usage *singulier* de la langue (notamment Porcar, 2000; Chabanne 2010, Colognesi et Deschepper, 2010)* et où se déploie une « intention artisque » (Dispy, 2006 et 2010; Dispy et Dumortier 2009; Van Beveren, 2010; Renaud, 2010)* dont certaines manifestations font « l'intérêt » particulier (*id.*).

En somme, nous retenons du modèle de Chartrand et Boivin (2004) les éléments suivants :

1) L'esprit de son approche systémique, parce qu'il engage à considérer la réalité de l'enseignement de la langue et des textes « dans sa globalité organisée, dans sa complexité, comme un système » (Chartrand, 1995) et incite donc à prendre en compte tous les aspects du problème (objets d'enseignement, élèves, enseignants, institutions, attentes sociales...).

2) L'intérêt pour les démarches actives et euristiques, parce qu'il concorde avec notre vision de l'enseignement de la langue et de la littérature.

3) Le cadre organisateur que constitue la séquence didactique, entendue comme un ensemble organisé et finalisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage articulant diverses composantes du français, parce qu'il permet d'éviter l'éparpillement que provoquerait un décloisonnement tous azimuts en permettant l'*articulation* des composantes concernées selon une logique téléologique murement réfléchie (qui relèverait dans notre cas de la double visée d'appréhension de phénomènes de langue et d'appropriation de textes littéraires).

Il est à noter que cette définition, moins rigide que celle qui domine dans la synthèse descriptive de notre exploration documentaire sous l'influence des programmes français,

a plus de chance, à notre avis, de ne pas mener la séquence au caractère artificiel dont nous faisions état dans notre critique[55]. Rappelons que pour Daunay (2005), la séquence didactique « n'a pas à être un carcan mais un outil prévisionnel » (p. 148) suffisamment souple, qui permette « de penser effectivement les difficultés inhérentes au décloisonnement » (*id.*) et la double exigence de la mise en relation *et* du traitement spécifique des contenus différents (cf. *supra*) que suppose le principe d'articulation. La séquence didactique ne doit pas occulter ou diluer la spécificité des postures que convoquent, par exemple, l'étude de la langue et l'étude de la littérature en se présentant comme une « opération magique » (*ibid.*, p. 149).

4) L'idée d'insérer les séquences au sein d'une progression spiralaire (choix que nous avons justifié *supra*, p. 84).

Cependant, nous devons adapter ce modèle dont le lieu nodal unique est le genre pour l'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature. Héritée de la perspective bakhtinienne qu'adopte l'équipe de Genève, notamment dans ses travaux sur l'oral (cf. Dolz & Schneuwly, 1998), cette approche inspirée du « modèle didactique du genre » se révèle trop rigide pour les apprentissages liés aux textes littéraires, qui ne se didactisent pas de la même façon que les textes non littéraires. Elle nous semble en effet incapable à elle seule d'intégrer tous les enjeux de la réception littéraire, se prêtant mieux aux situations « publiques » et « formelles » – et donc aux formes « fortement définies et régulées de l'extérieur » (*ibid.*, p. 68) – qu'aux productions artistiques qui entretiennent un rapport plus problématique avec les conventions d'ordre générique.

Notre modèle prend donc appui à la fois sur les *caractéristiques génériques* et les *particularités* des textes lus. Ces éléments concernant en grande partie la dimension langagière de l'œuvre, ils permettent de mettre en lumière des phénomènes lexicaux, syntaxiques, textuels, stylistiques, etc., dignes d'attention. Notre modèle suppose aussi que,

[55] La critique que nous formulons à l'égard des instructions françaises pourrait aussi être adressée au modèle de séquence didactique conçu par l'équipe de Genève (cf. les séquences COROME : Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001). On note en effet l'extrême rigidité de ce dernier modèle, qui s'inscrit aussi dans le modèle didactique du genre et qui coule chaque séquence, peu importe la nature du genre (genre oral formel, genre littéraire, etc.) dans le même moule (mise en situation – qui comprend généralement l'identification des grandes caractéristiques du genre –, production initiale, modules, production finale). Cette approche centrée sur les genres et sur la production de textes permet difficilement de plonger avec les élèves au cœur de la singularité d'une œuvre et de faire une place aux enjeux de la réception.

les textes littéraires étant parfois des textes relativement opaques pour les élèves, la sélection des caractéristiques (génériques ou particulières) à étudier parmi toutes celles qui pourraient être considérées comme dignes d'attention doit en partie reposer sur une prise en compte de ce qui peut faire obstacle à la lecture ou constituer un problème de lecture. Nous intégrons ainsi les principaux critères de sélection des objets langagiers à faire observer dans les textes littéraires qui étaient recensés dans la synthèse descriptive de notre exploration documentaire : le critère des caractéristiques génériques (Gaudin, Inisan & Tourigny, 2001; Larat, 2005; Cauterman & Daunay, 2008), le critère des particularités ou singularités (Colognesi & Deschepper, 2010; Dispy, 2006 et 2010; Dispy & Dumortier, 2009; Van Beveren, 2010; Renaud, 2010; Lusetti, 2008; Porcar, 2000; Chabanne, 2010) et le critère des obstacles ou des difficultés de lecture (Gaudin, Inisan et Tourigny, 2001; Richard & Lecavalier).

Par ailleurs, notre modèle étant un modèle d'*articulation* dans lequel les composantes conservent une autonomie relative, et donc leurs spécificités, il intègre les démarches et les contenus propres à l'enseignement de la langue *et* à l'enseignement de la littérature tels que nous les avons définis : d'une part, les démarches et les contenus propres à la grammaire rénovée (aussi préconisés par Chartrand et Boivin), ainsi que la reconnaissance de la double visée, fonctionnelle et culturelle, de l'enseignement de la langue; d'autre part, la formation du sujet lecteur (ce qui inclut l'attention aux obstacles à la lecture et aux lectures subjectives), les connaissances liées à la littérature (ses dimensions esthétique, sociale, historique, intertextuelle, lecturale) susceptibles d'éclairer le texte, la dialectique entre participation et distanciation, ainsi que l'œuvre complète. L'interaction lecture-écriture reste présente dans notre modèle, mais elle intègre l'écriture créative.

Il s'agit en somme de favoriser la compréhension du système de la langue et le développement des capacités langagières des élèves tout en permettant l'adoption d'une posture propre à la lecture littéraire, qui implique une attitude de distanciation par rapport au texte et un investissement subjectif tournés vers la construction du sens. En d'autres termes, dans la perspective de l'articulation, nous cherchons à éviter l'instrumentalisation de l'une des composantes en jeu, de sorte que le texte littéraire ne devienne pas un terrain d'exercice grammatical ou un prétexte à l'enseignement d'un concept en langue et que la grammaire ne soit pas non plus travaillée de façon essentiellement incidente, en étiquetant

les phénomènes au passage, par exemple. Les phénomènes choisis sont pertinents pour l'appropriation de l'œuvre, parce qu'ils relèvent de caractéristiques génériques ou de particularités, mais ils sont aussi en partie considérés pour eux-mêmes, puisqu'ils font l'objet d'analyses structurées et sont temporairement décontextualisés avant d'être reconnectés à la construction du sens du texte.

Afin d'illustrer la mise en application de notre modèle, nous proposons donc, dans la seconde section de ce mémoire, des séquences didactiques construites autour d'une œuvre littéraire, dans lesquelles les activités portant sur des caractéristiques génériques ou des particularités de l'œuvre visent à mettre en branle le mouvement d'oscillation entre participation et distanciation. L'attention à la dimension langagière des textes – envisagée sous l'angle du fonctionnement du système de la langue et de son usage esthétique – occupe une place particulière dans le travail sur ces caractéristiques génériques ou particulières : elle donne lieu à un travail sur la langue qui comporte des phases d'observation et des phases d'analyse. Mais l'étude des phénomènes, considérés en partie pour eux-mêmes, n'est pas coupée de l'interprétation et de la participation; on cherche à en décrire l'effet sur le lecteur ou à les décortiquer non seulement pour mieux les comprendre, mais pour mieux les apprécier au cours de la lecture. Il s'agit finalement de faire découvrir, grâce aux phénomènes de langue étudiés, comment le sens, précisément, est construit par le langage.

3. Mais quelle langue enseignera-t-on ?

La question des relations entre l'apprentissage de la langue et la formation littéraire dans l'enseignement du français soulève toujours le problème de la norme. Posé d'entrée de jeu dans le texte de cadrage du colloque de Genève (cf. exploration documentaire), le « paradoxe » apparaitra à certains comme insoluble : comment, en effet, penser l'enseignement d'une langue scolaire normée par la médiation de textes perturbateurs de cette norme? Ce paradoxe minerait-il les possibilités de rendre notre modèle opératoire?

Tant s'en faut. Tout dépend de l'attitude que l'on adopte par rapport à la norme – déférence ou observation – et, corolairement, de la perspective que l'on choisit pour son enseignement – prescriptive ou descriptive. Parce que l'école doit promouvoir la norme, l'enseignement de la langue doit forcément être en partie normatif dans l'instruction

obligatoire. Mais nous croyons, comme Chartrand et Boivin (2004), qu'il doit aussi être descriptif.

Les auteurs retenus pour notre exploration documentaire (notamment Favriaud, Dutrait & Vinsonneau, 2010; Renaud, 2010; Fourtanier, 2010)* ont bien montré que la contradiction n'est qu'apparente. Une approche réflexive, comme celle que nous avons défendue ci-devant, peut permettre d'observer et de décrire nombre de phénomènes dans les textes littéraires et même contribuer à construire la norme avec les élèves. D'une part, en effet, on peut réfléchir à la norme, la construire à partir de productions qui s'en écartent pour atteindre certains effets, puisque pour comprendre l'écart, il faut connaitre la norme. Comme l'écrit Chartrand (2006), il est « nécessaire d'observer et d'étudier la langue telle qu'elle s'actualise dans différents genres de textes, dont ceux qui tendent précisément à transgresser ses lois et à dépasser ses limites » (p. 24). D'autre part, les textes littéraires ne sont pas que transgression et présentent des occurrences intéressantes de phénomènes orthographiques, lexicaux, syntaxiques, textuels ou discursifs qui, s'ils sont observés et analysés, peuvent à la fois très bien aider les élèves à cheminer vers la connaissance et la maitrise de la langue standard, et contribuer au développement de leurs capacités d'interprétation des textes[56]. C'est l'un des buts que nous poursuivons avec la construction de notre modèle et des séquences didactiques qui suivent.

[56] Nous renvoyons le lecteur à la synthèse descriptive de notre exploration documentaire (section 1.4. « De l'écart à la norme? »), où cette question est plus longuement abordée, avec exemples à l'appui.

SECTION II

AVANT-PROPOS

Les séquences qui suivent ont été conçues pour montrer les possibilités d'application de notre modèle dans l'enseignement du français à l'ordre secondaire. La première séquence s'adresse à des élèves du premier cycle, et la seconde, à des élèves du deuxième cycle. Par souci de diversité, nous avons choisi de traiter un genre bref – la fable – et un genre long – le roman –, ainsi que de faire une place au vers et à la prose. Les séquences sont construites autour de deux œuvres, qui ont été choisies pour l'intérêt qu'elles présentaient à nos yeux, certes, mais aussi en raison de leur ancrage dans la tradition scolaire. En effet, nous avons voulu montrer que pour articuler le travail sur la langue au travail sur les œuvres littéraires, il n'était pas nécessaire de tout renouveler, jusqu'au corpus des œuvres à enseigner. Nul besoin de choisir des œuvres particulières, *ad hoc* si l'on peut dire, par exemple des œuvres modernes qui s'attachent de manière déclarée à jouer avec certains aspects du langage, comme cela a été proposé par certains auteurs (cf. notre exploration documentaire). Le changement proposé en est un de perspective sur les œuvres : l'attention accordée à la dimension langagière des textes littéraires permet d'ouvrir le travail sur l'étude de la langue. Notre modèle est donc tout à fait compatible avec une conception patrimoniale de l'enseignement de la littérature.

En tant qu'*illustrations* d'un modèle d'articulation théorique, les séquences qui suivent ne constituent pas à proprement parler du matériel didactique prêt à l'emploi. Certaines activités ont bien été expérimentées par l'auteure en classe, mais les séquences n'ont pas été mises en œuvre intégralement. Celles-ci devraient être adaptées avant d'être utilisées, notamment parce que leur élaboration était davantage guidée par une exigence d'exploration des possibles que de faisabilité immédiate, et qu'elles sont en conséquence sans doute trop longues ou trop copieuses si l'on considère le temps qu'il est réaliste d'impartir à l'étude d'une œuvre littéraire particulière au cours d'une année scolaire.

SÉQUENCE DIDACTIQUE AUTOUR DES *FABLES* DE LA FONTAINE POUR LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE[57]

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE

1. Justification du choix de l'œuvre

Prendre le temps d'établir l'intérêt de l'étude des *Fables* de La Fontaine à l'école peut sembler vain. En effet, cette œuvre s'est glissée si tôt dans le corpus scolaire et s'y est maintenue en incontournable avec une telle constance que, comme l'écrivent Canvat et Vandendorpe (1993), on a aujourd'hui du mal à lire certaines fables sans entendre la « musique » caractéristique de la récitation enfantine. Mais les anciennes évidences n'en sont plus et l'enseignement des « classiques » est même aujourd'hui tenu en suspicion à plusieurs égards : conservatisme moral et scolaire, retour à un essentialisme littéraire, élitisme... Pourquoi, donc, enseigner les *Fables* aux jeunes d'aujourd'hui, dont la langue et la culture sont en apparence si éloignées de celles du « Papillon du Parnasse », qui brillait dans les salons aristocratiques durant le « Grand Siècle »?

Les raisons sont nombreuses, mais nous n'insisterons que sur la plus incontestable : d'un point de vue culturel, La Fontaine est un indispensable; « avant-texte le plus fréquent et le plus copieux de toute la littérature française » (Malandin cité dans Lebrun, 2000, p. 83) qui marque encore l'imaginaire contemporain par d'innombrables réactivations publicitaires, parodiques, etc., les *Fables* sont des représentantes emblématiques de ces textes

> qui sont massivement diffusés et valorisés par l'institution culturelle, et qui donnent lieu à des citations, des allusions, des adaptations, des réécritures diverses dans les médias contemporains [..., c]es différents textes [qui] font en quelque sorte partie de la "grammaire culturelle" de la société où nous vivons [et qui] constituent, pour notre époque, une base incontournable de savoirs et de moyens de lire (Dufays *et al.*, 2005, p. 154).

Par ailleurs, les perspectives à partir desquelles on peut envisager les *Fables* sont innombrables : perspectives esthétique, historique, sociale (voire politique), axiologique,

[57] Une grande quantité des activités qui constituent cette séquence ont été expérimentées dans des classes de première et de deuxième secondaire au cours des années scolaires 2010-2011 et 2011-2012. Il s'agissait d'une classe de première secondaire du programme d'éducation internationale (PEI), d'une classe de première secondaire du programme régulier et de deux classes de deuxième secondaire (programme régulier), dans deux écoles publiques du centre-ville de Québec (secteurs défavorisés).

intertextuelle, graphique... Et si La Fontaine, avec cette œuvre indéniablement riche et foisonnante, peut déconcerter les élèves par sa langue et ses références d'un autre âge, on ne saurait lui reprocher de ne pas avoir cultivé jusqu'à une rare maitrise l'art de la forme brève, qui facilite la didactisation des textes.

De plus, les *Fables*, qui ont fait l'objet d'une quantité astronomique de rééditions et de citations, n'ont pas qu'une postérité littéraire; elles ont aussi une postérité didactique. Admises très tôt au panthéon scolaire, elles se sont en effet longtemps posées en incontournables dans l'enseignement du français. Et depuis que la didactique du français s'est constituée en discipline universitaire, peu d'œuvres se sont vues consacrer autant de travaux : Vandendorpe et Lebrun ont tiré de leurs thèses des ouvrages importants (Vandendorpe, 1989; Lebrun, 2000); les revues *Pratiques* (n° 91, 1996) et *Nouvelle revue pédagogique* (n° 1, 1995) ont toutes deux consacré un numéro spécial à La Fontaine; deux ouvrages collectifs (Canvat & Vandendorpe, 1993; Canvat, Collès & Dufays, 2006) regroupant des propositions didactiques adressées aux enseignants de français du collège et du lycée ont aussi été publiés. À ces documents de référence s'ajoutent nombre d'articles publiés çà et là dans les revues scientifiques et professionnelles[58]. Ces importants travaux nourrissent la séquence qui suit, par laquelle nous ne cherchons pas à les remplacer; nous cherchons simplement à les compléter, notamment par des propositions concernant le travail sur le matériau langagier des textes de La Fontaine, rarement exploré de façon approfondie par les différents auteurs.

2. Remarque sur l'édition des *Fables* à proposer aux élèves

Bien sûr, il nous semble impensable, pour le premier cycle du secondaire, de faire lire l'intégralité des 243 fables. Afin de donner tout de même aux élèves l'occasion de manipuler un véritable livre (plutôt qu'une série de photocopies) et de rester dans l'esprit de l'œuvre complète, nous proposons de travailler à partir d'une édition jeunesse de fables choisies. Mais bien que les éditions des *Fables* soient innombrables et protéiformes (livres-CD, albums illustrés, couvertures souples ou cartonnées, etc.), le choix n'est pas aisé.

[58] Signalons finalement l'existence d'une impressionnante documentation virtuelle. Par exemple, un site littéraire (www.lafontaine.net) conçu par un instituteur normand, Jean-Marc Bassetti, qui a mis en ligne l'intégralité de l'œuvre de La Fontaine, agrémentée de nombreux documents (dessins des principaux illustrateurs, sources de La Fontaine, biographies, matériel aidant à la didactisation des fables...) et références. L'entreprise de M. Bassetti a été saluée par la presse française.

L'édition idéale, dans la perspective de l'enseignement au premier cycle du secondaire, devrait à notre avis présenter les caractéristiques suivantes : elle devrait regrouper une quantité raisonnable (une trentaine tout au plus) des fables les plus marquantes, avoir soin de présenter ces fables dans un ordre plus heureux que l'ordre alphabétique (ce qui est courant!), avec une graphie modernisée (ce que certains éditeurs jeunesse ne semblent pas juger nécessaire) et des notes pertinentes (aidant, notamment, à lever certaines difficultés relatives au lexique et aux références). Il devrait s'agir d'une édition en format poche assez abordable pour être achetée en série (les éditions de luxe des *Fables* sont légion). Elle devrait finalement être illustrée. L'illustration et la fable font depuis longtemps assez bon ménage pour que certains suggèrent que celle-là soit considérée comme une caractéristique générique de celle-ci (cf. section 4.5). Et pourquoi ne pas « égayer » par l'image, selon le mot fétiche de La Fontaine lui-même, ces textes d'un autre âge qui peuvent apparaitre aux élèves austères au premier abord? Si les lecteurs des *Fables* se sont, depuis le XVII^{e} siècle, délectés des illustrations des Chauveau, Oudry, Doré et autres, pourquoi priver les élèves des images qui peuvent faciliter l'entrée dans le texte?

L'édition idéale que nous décrivons n'est paradoxalement pas facile à trouver dans la pléthore des éditions existantes. Nous présentons ici quatre éditions qui répondent à la plupart de ces critères sans qu'aucune ne soit parfaite.

a) La Fontaine, J. (2007). *Fables*. Paris : Larousse (« Petits classiques ») : cette édition très « scolaire » – identifiée d'ailleurs comme un « spécial collège » – propose près de 90 fables regroupées selon les livres des éditions intégrales et précédées de la dédicace et de la préface de la première édition. On y trouve plusieurs illustrations signées par les illustrateurs de La Fontaine les plus connus et quantité de notes de bas de page de nature lexicale ou référentielle. Cependant, les textes d'escorte (repères chronologiques et biographiques, commentaires et autres « clés d'analyse ») et les propositions pour l'exploitation des textes (comparaisons de textes, d'images, questionnaires), pléthoriques et disséminés dans l'ensemble de l'œuvre, permettent difficilement une lecture personnelle ou spontanée des *Fables*.

b) La Fontaine, J. (2009). *Fables choisies*. Paris : Gallimard Jeunesse (« Folio junior ») : regroupement original par thèmes (flatteurs et hypocrites, affamés et gloutons, sots et

orgueilleux...) de 50 fables, suivi d'un bref « carnet de lecture » adressé aux élèves de 6e (première secondaire). Cette édition présente des notes de bas de page et de rares illustrations de B. Bataille qui ne se démarquent pas par leur qualité esthétique.

c) La Fontaine, J. (2005). *Fables*. Paris : Hachette (« Le livre de poche jeunesse ») : cette édition non illustrée propose, sans texte d'escorte, 60 fables sans classement particulier, mais dont la lecture est facilitée par des notes de bas de page.

d) La Fontaine, J. (2008). *Fables de La Fontaine*. Paris : Milan (« Milan poche cadet + ») : cette édition regroupe 23 des plus célèbres fables de La Fontaine, sans notes ni commentaires. Chaque fable est cependant illustrée : les illustrations en couleur de F. Pillot retiennent l'attention par leur expressivité, leur humour et leur qualité esthétique.

Nous ne ferons pas référence, dans le texte qui suit, à une édition en particulier. La séquence, articulée autour de fables parmi les plus connues, devrait en effet pouvoir être mise en œuvre à partir de plusieurs éditions.

3. Fil conducteur de la séquence

Le fil conducteur de la séquence nous sera dicté par La Fontaine lui-même, qui reprend à son compte la célèbre injonction horacienne : *instruire et plaire*[59]. On explorera donc avec les élèves divers moyens par lesquels La Fontaine, avec ses *Fables*, « donne des leçons » (dans tous les sens du terme) et cherche à les rendre agréables à recevoir.

4. Principaux documents et dispositifs didactiques utilisés

La séquence prendra la forme d'une lecture « butineuse » d'une édition « jeunesse » des *Fables*. Cette lecture sera nourrie par : 1) des documents d'archives concernant les sources et les reprises contemporaines des *Fables* ainsi que certains de leurs principaux illustrateurs; 2) des comparaisons de textes, qui permettront un travail sur l'intertextualité en faisant ressortir ce que La Fontaine doit à d'autres et ce en quoi il innove; 3) de l'écriture

[59] Règle emblématique du classicisme, le « plaire et instruire », qui consiste à joindre l'utile à l'agréable, a été formulé bien avant le XVIIe siècle, dans *l'Art poétique* d'Horace, dont se réclameront plusieurs auteurs classiques : « Les poètes veulent instruire ou plaire ; parfois plaire et instruire en même temps. Pour instruire, sois concis; l'esprit reçoit avec docilité et retient fidèlement un court précepte; s'il est trop long, il laisse échapper tout ce qu'il a reçu de trop. La fiction, imaginée pour amuser, doit, le plus possible, se rapprocher de la vérité; [...] il obtient tous les suffrages celui qui unit l'utile à l'agréable, et plaît et instruit en même temps... » (Horace, trad. de F. Richard, 1944).

créative, qui permettra aux élèves d'explorer certaines des caractéristiques langagières des textes ou de les aborder sous un angle plus ludique; 4) des analyses portant sur la structure et le matériau langagier du texte; 5) des débats et des discussions entre pairs qui amèneront les élèves à clarifier et à étayer leur point de vue à l'oral, ainsi qu'à prendre connaissance de ceux des autres; 6) des mises en voix/mises en scène de certaines fables qui permettront de mettre en relief l'« oralité » qui imprègne encore l'écriture de La Fontaine.

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

AVANT LA LECTURE

1. La Fontaine et la fable pour les élèves (rappel des connaissances)

Les « classiques » étant ces livres dont on sait inévitablement quelque chose avant de les lire (à cet égard, leur lecture constitue d'ailleurs parfois une surprise, tant ils s'éloignent du ouï-dire), l'enseignant cherchera à savoir ce que savent les élèves de La Fontaine et de l'œuvre qu'ils s'apprêtent lire. Peut-être ont-ils déjà rencontré La Fontaine, à l'école ou ailleurs? Les réponses varieront bien entendu en fonction du niveau socioculturel des élèves. L'objectif n'est pas de mesurer ce niveau, mais bien de découvrir et de faire découvrir aux élèves eux-mêmes les traces qu'a laissées cette œuvre dans leur mémoire.

L'enseignant soumet donc les élèves, à l'oral ou à l'écrit, à un court questionnaire d'activation des connaissances (Falardeau, 2003) :

Questionnaire de préparation à la lecture

- *Que savez-vous de Jean de La Fontaine et de son œuvre?*
- *Connaissez-vous* Le Corbeau et le renard, La Cigale et la fourmi*?*
- *Qui était le Roi-Soleil?*
- *Les noms d'Ésope et de Phèdre évoquent-ils quelque chose pour vous?*

L'enseignant, dans un premier temps, pourra donc noter pêle-mêle au tableau les réponses des élèves : par exemple, des titres de fables, des citations célèbres, la mention

d'une époque, etc[60]. La classe fera ensuite le ménage dans ces données (qui peuvent être rares dans certaines classes, auquel cas l'enseignant peut intervenir) pour que chacun puisse commencer le travail sur la base d'un minimum d'informations, par exemple : La Fontaine est un auteur qui a vécu en France au XVII^{e} siècle (une époque que l'on surnomme souvent « époque classique »; c'est l'époque où la France est dirigée par un roi du nom de Louis XIV, parfois surnommé Roi-Soleil, qui s'est particulièrement intéressé aux arts); il a écrit des fables en vers dont plusieurs sont toujours célèbres : *La Cigale et la fourmi*, *Le Corbeau et le renard*, *Le Lièvre et la tortue*... Si les élèves n'ont jamais entendu parler d'Ésope et de Phèdre, l'enseignant indique qu'ils y reviendront et découvriront eux-mêmes qui étaient ces hommes. Il note enfin les caractéristiques que présente, selon les élèves, le genre de la fable, sans valider ou invalider leurs réponses pour l'instant.

Ce rappel et cette réorganisation des connaissances des élèves sont préalables à la présentation des *Fables*.

2. La Fontaine dans le monde culturel et médiatique contemporain

Pour présenter les *Fables* aux élèves, nous avons choisi de suivre la proposition de Canvat, Collès et Dufays (2006) de commencer par l'aval plutôt que par l'amont, autrement dit de faire de l'histoire littéraire « à rebours » en partant des traces que laisse encore l'œuvre de La Fontaine dans la culture contemporaine[61]. Cela permettra de prendre conscience de la postérité de cette œuvre et de son importance pour le déchiffrage du monde culturel et médiatique contemporain. Cette démarche est pertinente dans la mesure où les élèves, comme tous les lecteurs, lisent à partir de ce qu'ils sont; elle permet donc d'ancrer le travail dans leurs propres références culturelles.

À la faveur d'une période de lecture, les élèves se voient remettre un dossier contenant divers documents contemporains faisant référence de façon explicite à une fable de La Fontaine (cf. Annexe I) :

---

[60] Canvat et Vandendorpe (1993) ainsi que Canvat, Collès et Dufays (2006) suggèrent, pour découvrir la place de La Fontaine dans la culture des élèves, de récolter une citation par élève; cependant, comme les *Fables* n'ont pas toujours conservé la même place dans la scolarité primaire au Québec qu'en Europe, nous suggérons un questionnement plus ouvert.

[61] Cependant, nous ne suivrons pas, comme eux, un parcours linéaire allant de l'aval à l'amont. Nous procèderons plutôt par oscillations.

- Une réécriture sous forme de bande dessinée : « La Cigale et la fourmi », deux planches du bédéiste Gotlib;
- Une réécriture « expérimentale » : « La Cimaise et la fraction », réécriture de R. Queneau selon la méthode oulipienne S+7;
- Deux réécritures « jeunesse », tirées de la littérature de jeunesse québécoise : un extrait du *Grand rôle de Marilou Polaire* de Raymond Plante et une fable « à la manière de La Fontaine » tirée de *Ding, dong!* de Robert Soulières : « La Chantale et Amélie »[62];
- Des allusions parodiques dans les journaux : quelques caricatures récentes tirées de journaux à grande diffusion (ex. S. Chapleau dans *La Presse* et H. Philippe dans *La Tribune*);
- (Projection par canon.) Des allusions dans la publicité : affiches publicitaires et annonces télévisées (ex. Volkswagen, Desjardins, Badoit, Boursin, etc.).

Les élèves prennent connaissance de chaque document. L'enseignant leur donne des informations sur la provenance des documents et la classe échange à leur sujet. Ils tentent, à partir d'indices textuels ou graphiques et de leur connaissance des titres de La Fontaine, d'identifier les fables concernées. L'enseignant demande aux élèves capables de les identifier de résumer les fables-sources et indique celles qui sont méconnues. Les élèves commentent l'effet produit par le mode de référence aux fables dans les documents textuels ou visuels : comique, ludique, effet de connivence et sous-entendu (les caricatures, notamment, recèlent des critiques que seule une interprétation faisant appel à la source lafontainienne peut permettre de bien comprendre).

La classe réfléchit ainsi à la postérité de La Fontaine, qui imprègne aujourd'hui encore non seulement la mémoire collective et la production littéraire, mais encore les productions médiatiques les plus quotidiennes. L'enseignant précise que le succès des *Fables* n'a pas été que posthume, qu'il a été retentissant du vivant même de l'auteur, durant lequel les *Fables* ont connu pas moins de quarante éditions ou réimpressions (Lebrun, 2000), ce qui est exceptionnel. Entre La Fontaine et nous, par ailleurs, ce succès ne s'est

[62] C'est Pouliot (2007) qui a attiré notre attention sur ces deux réécritures.

jamais démenti : au XVIII[e] siècle, les *Fables* ont été publiées une centaine de fois et ont été parmi les premières œuvres françaises modernes à connaitre la consécration scolaire (*id.*). Aujourd'hui, les éditions des *Fables* sont pratiquement innombrables et prennent les formes les plus diverses : albums illustrés, livres-CD, livres sobres ou couvertures dorées, pour enfants, adolescents, adultes, spécialistes ou amateurs, etc. (l'enseignant aura soin d'avoir en sa possession quelques éditions de toutes sortes, pour montrer que le même texte a pu être à l'origine d'objets forts différents). Nul doute, donc, que cette œuvre puisse être considérée comme marquante dans la perspective de l'histoire littéraire et éditoriale.

La lecture de quelques fables-sources (par exemple, pour reprendre les plus connues et les plus reprises, *La Cigale et la fourmi* et *Le Corbeau et le renard*, que l'enseignant peut lire à voix haute en levant les difficultés relatives au lexique) peut par ailleurs être l'occasion de cristalliser les premières intuitions concernant le genre de la fable. L'enseignant revient sur les caractéristiques génériques énumérées précédemment par les élèves (s'il y en a) et leur demande de confronter leurs réponses aux textes lus. Les élèves devraient pouvoir compléter et clarifier ces caractéristiques: par exemple, la présence d'animaux doués de parole, la disposition en poèmes, le fait qu'il s'agit d'histoires (certains noteront sans doute qu'une leçon est tirée de cette histoire), la présence de dialogues... Notons qu'il s'agit encore de critères définitoires très provisoires.

3. La Fontaine par lui-même : introduction du fil conducteur de la séquence

Un côté moins connu des *Fables* est que celles-ci sont largement autoréférentielles et que La Fontaine prend même plaisir à y parler de son art. Ce faisant, il fournit une foule d'indications sur ses intentions (du moins ses intentions déclarées) et sur la nature de ses écrits.

L'enseignant remet aux élèves et lit avec eux la dédicace « À Monsieur le Dauphin » (ÀMD) et les vers liminaires de la fable *Le Pâtre et le lion* (P&L)[63]. Il aide les élèves à surmonter les difficultés lexicales, notamment en recourant au contexte linguistique, mais aussi les difficultés d'ordre référentiel : qui est le Dauphin? et Ésope? et Phèdre? Il décortique ces deux textes avec les élèves en attirant leur attention sur divers éléments qui seront repris dans la suite : la déférence au fils du roi, la notion d'imitation, la mention de

[63] Ces deux textes figurent rarement dans les éditions jeunesse, il faudra donc les remettre aux élèves.

plusieurs caractéristiques génériques (brièveté, présence d'une morale, d'un récit, d'animaux parlants...). Finalement, il attire l'attention des élèves sur deux intentions formulées par La Fontaine dans chacun des deux textes : l'auteur, nous dit-il, cherche à « instruire » et à « plaire/agréer ». L'enseignant mène alors une brève discussion sur le sens de ces mots dans le contexte de l'écriture et sur les procédés que peut employer l'auteur pour atteindre ses objectifs :

> ꕥ *Question : selon ce qu'affirme l'auteur et selon les fables lues, comment La Fontaine fait-il pour produire des textes qui peuvent être à la fois considérés comme instructifs et agréables (divertissants, plaisants) ?*

La Fontaine affirme qu'il se « ser[t] d'animaux pour instruire les hommes » (ÀMD), car leurs histoires « contiennent des vérités qui servent de leçons » (ÀMD); ainsi, dans les fables, « le plus simple animal nous [...] tient lieu de maître » (P&L). Les élèves peuvent-ils identifier l'une de ces leçons dans les fables lues d'entrée de jeu? Par ailleurs, La Fontaine affirme aussi qu'une « morale nue apporte[rait] de l'ennui » (P&L); aussi choisit-il de raconter, en « imitateur » d'Ésope et de Phèdre notamment, des histoires divertissantes pour faire entendre ses morales, puisque « le conte fait passer le précepte avec lui » (P&L). Pour être divertissantes, ces histoires ne doivent pas être trop sérieuses ou épiques; aussi choisit-il de « tracer en [...] vers de légères peintures » (ÀMD), ce qu'il juge plus susceptible d'« agréer » le dauphin. Il fuit par ailleurs « le trop d'étendue » (P&L), la brièveté tenant davantage l'ennui à distance. Voilà plusieurs éléments à explorer avec les élèves : une morale jointe à un texte narratif où sont inclus des dialogues, l'imitation d'autres auteurs, un genre bref, un texte poétique, des personnages qui sont des animaux qui parlent (comme) des hommes et qui vivent de petites aventures...

PENDANT LA (RE)LECTURE

4. Lecture individuelle et travail de compréhension coopératif

Les élèves entament la lecture des *Fables* proprement dite. L'enseignant donne à lire de quinze à vingt fables, dont *La Cigale et la fourmi*, *Le Corbeau et le renard*, *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*, *Le Lion et le rat*, *Le Loup et l'agneau*, *La Poule aux œufs d'or*, *Le Lièvre et la tortue*, *Le Pot de terre et le pot de fer*, *Le Loup et le*

chien, *Les Animaux malades de la peste*, *Le Renard et La cigogne*, *Le Renard et le bouc*, *Le Rat de ville et le rat des champs*, *Le Petit Poisson et le pêcheur*, *La Laitière et le pot au lait*, *La Mort et le bûcheron*. Les élèves lisent d'abord les fables individuellement, en tentant de les comprendre de leur mieux. Ils sont invités à parler des difficultés rencontrées, des fables qui leur ont plu ou déplu, de l'impression que leur ont laissée les personnages. Puis, ils forment des dyades. Chaque dyade se voit attribuer une fable; les deux élèves la relisent ensemble, discutent de leur compréhension et tentent de paraphraser leur fable en recourant aux notes de bas de page et au dictionnaire pour résoudre les problèmes de lexique sur lesquels le contexte n'aura pu leur permettre de faire la lumière. S'ensuit un retour en groupe, où chaque équipe est invitée à dire aux autres ce qu'elle a compris de sa fable. L'enseignant lit ensuite quelques fables à voix haute, au choix des élèves, en reformulant ou paraphrasant au besoin certains passages, pour donner à entendre la « voix » du texte.

ଔ Plaire ଌ

5. Plaire en mettant des récits anciens au gout du jour

5.1. L'imitation des Anciens

La Fontaine avoue sans honte et même avec fierté qu'il « imite » dans ses fables des auteurs de l'Antiquité gréco-latine, Ésope et Phèdre[64]. Comment donc pense-t-il remporter l'adhésion de ses lecteurs, leur plaire, en avouant cela? Ce fait pourra surprendre les élèves, héritiers d'une vision plus romantique de la création faisant une large place à la notion d'inspiration. Sans enfermer totalement La Fontaine dans la catégorie en partie réductrice du classicisme[65], l'enseignant peut donner aux élèves quelques indications sur le fonctionnement de l'institution littéraire à l'époque[66] : la deuxième moitié du XVII^{e} siècle est souvent nommée « époque classique ». Alors que le pouvoir royal s'intéresse particulièrement aux arts, on voit se former, en France, de nouvelles institutions culturelles (salons, académies), à savoir des regroupements de gens haut placés dans la société qui discutent de la langue et des arts et qui édictent plusieurs règles à l'aune desquelles on juge

[64] De toutes ses fables, environ dix-sept seulement, selon les experts, seraient totalement de l'invention de La Fontaine.
[65] On verra d'ailleurs plus loin comment La Fontaine a su échapper à plusieurs règles des théoriciens du temps.
[66] Nous reviendrons plus avant sur cette question, au sujet de laquelle on consultera l'ouvrage important d'Alain Viala sur le champ littéraire au XVII^{e} siècle, *Naissance de l'écrivain* (Viala, 1985).

alors de la valeur des œuvres. La langue et les arts commencent ainsi à se codifier sérieusement, et les auteurs qui veulent être reconnus par ces autorités doivent se plier à des principes parfois très contraignants : règles linguistiques (seuls certains mots sont considérés comme « beaux » ou « bons »), règles de composition des textes (la fameuse règle des trois unités...), etc. C'est pourquoi on dit parfois, selon le mot de Nietzsche, que les auteurs classiques devaient « danser dans des chaines ». L'un des principes emblématiques de ce qu'on a nommé le classicisme était l'« imitation des Anciens », puisqu'on considérait que les artistes de l'Antiquité gréco-latine avaient atteint un niveau de perfection demeuré inégalé. L'entreprise de La Fontaine n'était donc pas surprenante pour les lecteurs de l'époque; elle était dans l'air du temps. Par ailleurs, La Fontaine a mis ces vieux récits au gout du jour (en les rendant encore plus agréables à son public par les moyens qu'on verra dans la suite).

La notion d'imitation peut être l'occasion de confronter les élèves à leur propre conception de la création littéraire et de la complexifier. L'enseignant peut donc lancer une brève discussion sur le sujet, qui mettra les élèves sur la piste de la dimension intertextuelle de toute littérature[67] :

> ꕥ *Questions : Êtes-vous surpris que La Fontaine s'avoue « imitateur »? Cela fait-il de lui un tricheur, un copieur*[68]*? Mérite-t-il d'être considéré comme un grand écrivain? Qu'est-ce que la création artistique, est-ce nécessairement faire quelque chose de totalement nouveau? Est-ce que ça peut consister à retravailler des matériaux existants, à faire du neuf avec du vieux*[69]*?*

5.2. Deux sources majeures de La Fontaine : Ésope et Phèdre

Parmi ses sources[70], La Fontaine insiste sur Ésope et Phèdre en particulier. Nous pensons qu'il est pertinent d'introduire en début de séquence ces sources de La Fontaine,

---

[67] Grande question à laquelle nous n'espérons pas que les élèves du premier cycle du secondaire répondent clairement. Il s'agit simplement de susciter un questionnement.

[68] Cette réaction possible, qui nous avait déjà été suggérée par Cautermann, Darras et Vanseveren (2007), qui ont travaillé autour des *Fables* en classe de sixième, a aussi été observée par l'auteure dans une classe de première secondaire.

[69] L'enseignant peut mentionner que certains de leurs artistes préférés reprennent ce qui a été produit par d'autres (cf. simplement le phénomène courant des « échantillons » dans la musique populaire).

[70] On sait que celles-ci sont multiples et que toutes ne sont pas connues. Seulement du côté des fabulistes dont il se réclame explicitement, on compte, en plus d'Ésope et de Phèdre, d'autres anciens (dont Babrius ou

puisque les textes d'Ésope et de Phèdre, particulièrement concis, sans ornementation particulière (surtout dans le cas d'Ésope), peuvent à notre avis servir de propédeutique à la lecture des fables de La Fontaine.

Les élèves sont chargés, en devoir ou lors d'un passage au laboratoire informatique, de trouver quelques informations sur ces auteurs[71] et de résumer l'essentiel de ces informations en 150 mots (les détails sont inutiles puisqu'après tout, c'est La Fontaine qui intéresse la classe). Par exemple :

> ***Ésope*** *est un fabuliste grec d'origine orientale, qui aurait vécu autour du VI^e siècle avant J.-C. On le considère comme le père de la fable, pourtant on sait qu'il y avait des fables en Grèce avant lui (notamment chez Hésiode). Sa vie est légendaire. On dit qu'il aurait été un esclave laid, bossu, boiteux et bègue, mais très intelligent. Son intelligence lui aurait permis de se faire affranchir et de vivre auprès d'hommes puissants. C'est souvent en racontant des fables et des énigmes qu'il se serait sorti des mauvais pas au cours de sa vie épique. Il serait mort à Delphes, tué par les citoyens. L'origine des fables que l'on attribue à Ésope s'échelonne sur dix siècles; elles n'ont donc pas pu être toutes écrites par ce seul auteur. Tous les fabulistes qui l'ont suivi se sont tout de même réclamés de lui.*
>
> ***Phèdre*** *est un fabuliste latin d'origine thrace qui aurait aussi été esclave (à Rome), puis affranchi (par l'empereur Auguste). Il a vécu entre -15 et 60, approximativement. Il a écrit 123 fables en vers latins à partir des fables ésopiques en prose. Soupçonné d'avoir inclus des critiques politiques dans certaines de ses fables, il a été exilé pendant plusieurs années. Il n'a pas connu la renommée à son époque et ce n'est qu'à la Renaissance que son nom a été sauvé de l'oubli grâce à la découverte de certains manuscrits anciens de ses fables.*

Pour homogénéiser un peu les connaissances, l'enseignant lit quelques textes d'élèves. Il demande à la classe de les commenter et, éventuellement, de les compléter. Les élèves retiendront surtout qu'Ésope est considéré comme le père de la fable et que reconnaitre sa dette envers lui est pratiquement une règle du genre pour un fabuliste (Canvat & Vandendorpe, 1993)[72]. Il serait intéressant aussi de retenir que les deux hommes ont été esclaves et que Phèdre a été exilé parce que certaines de ses fables ont été jugées

---

Aphtonius), des médiévaux (dont les auteurs du *Roman de Renart*), des humanistes de la Renaissance (notamment Abstémius) et une lointaine tradition orientale parvenue à La Fontaine sous la forme des *Fables de Pilpay*. Cf. notamment Canvat, Collès et Dufays (2006), Canvat et Vandendorpe (1993) et Lebrun (2000).

[71] Pour obtenir de bonnes informations, l'enseignant pourra se référer à « La Vie d'Ésope le Phrygien », écrite par La Fontaine lui-même et mise en tête de ses *Fables* (versions intégrales), à Canvat et Vandendorpe (1993), aux introductions des traductions par A. Brenot et É. Chambry chez Les Belles-Lettres (Ésope, 1927; Phèdre, 1924), à l'introduction de la traduction d'Ésope par J. Lacarrière chez Albin Michel (Ésope, 2003), à l'ouvrage critique sur Phèdre d'Herrmann (Phèdre, 1950) ainsi qu'à de nombreuses sources encyclopédiques virtuelles.

[72] On ignore si ce personnage a réellement existé ou s'il s'agit d'un personnage légendaire, mais on sait avec certitude qu'il n'a pu écrire lui-même toutes les « fables ésopiques ». On sait par ailleurs que, chez les Grecs, tout genre littéraire, comme toute science, devait avoir un « inventeur ». À défaut d'un inventeur authentique pour la fable, peut-être en a-t-on imaginé un? Ce qui est certain, c'est que la source ésopique a joué le rôle de recueil pour des fables d'origines diverses (introduction par Chambry dans Ésope, 1927; Canvat & Vandendorpe, 1993).

subversives. Ces faits pourront être mis à profit lorsque la classe fera le lien entre la fable et la critique sociale ou politique (cf. section 5.2).

5.3. Comparaison de textes

L'enseignant remet aux élèves des textes d'Ésope et de Phèdre qui ont inspiré à La Fontaine des fables que les élèves ont lues : *Le Corbeau et le renard* et *Le Loup et l'agneau* (cf. Annexe II; nous avons opté pour les traductions de Chambry et Grenot chez Belles-Lettres).

En petits groupes, les élèves doivent lire ces textes et les comparer avec leur homologue chez La Fontaine. Ils doivent discuter des changements apportés par La Fontaine. L'enseignant leur demande d'observer la disposition du texte, le vocabulaire et les expressions employés, les sonorités, les paroles des personnages et la leçon que tire l'auteur. Les élèves pourraient noter, par exemple, l'abondance des discours rapportés directs ou des dialogues chez La Fontaine, qui occupent presque l'entièreté du récit dans *Le Loup et l'agneau*, ou l'opposition entre la prose et le vers, etc.

Comme le font remarquer Canvat, Collès et Dufays (2006), les fables d'Ésope sont simples et claires – voire « sèches » (Canvat et Vandendorpe, 1993) –; elles font usage d'un vocabulaire plus quotidien, dénotatif; on n'y rencontre pas de figures particulières. Phèdre, quant à lui, a donné aux fables un souffle plus imagé, plus poétique (notamment, des personnages sont désignés de manière plus variée : le loup devient « le brigand » et l'agneau, « l'animal porte-laine »), plus rythmé (l'original était en vers, n'oublions pas). La Fontaine les a encore enrichies et « égayées », selon sa propre expression, en les amplifiant (La Fontaine ne s'impose pas toujours une extrême brièveté), en personnifiant les animaux (maitre Corbeau, etc.) dont la peinture devient plus saisissante et vivante – d'autant qu'ils prennent plus souvent la parole – et en variant encore plus le vocabulaire, évitant les répétitions par toutes sortes d'artifices langagiers. Voyons plus en détail comment on pourrait faire voir aux élèves certains de ces éléments.

6. Écriture créative

Avant d'entrer dans l'examen plus profond des caractéristiques des fables de La Fontaine, l'enseignant demande aux élèves d'écrire rapidement une très courte fable « à la

manière de » La Fontaine en s'inspirant des fables lues. Les élèves volontaires sont ensuite invités à lire leur fable en plénière. Les autres élèves doivent commenter ces textes en disant en quoi, selon eux, ils rappellent ou s'éloignent des fables de La Fontaine. Cette activité pourrait mettre les élèves sur la piste d'éléments étudiés dans la suite, avant que les élèves ne reviennent à l'écriture.

7. Plaire par la poésie

Les élèves ont été amenés à constater que les fables de La Fontaine se démarquent des fables de son maitre, Ésope, entre autres par leur caractère poétique, que confèrent à la fois le vers et l'utilisation particulière que l'auteur fait du langage. En se mariant au genre de la fable, la poésie, avec ses jeux de rythme et de sonorité, pouvait élever ce genre à un nouveau degré d'agrément.

7.1. Le vers

Les élèves ont été amenés à noter la disposition particulière des textes de La Fontaine, qui s'apparentent sur le plan typographique à des poèmes. Ils ont aussi été amenés à remarquer les rimes. L'enseignant leur demande ce qu'ils savent de la poésie et du vers. La classe s'entend sur le fait qu'un des signes distinctifs de la poésie est cette façon d'écrire en « petits bouts de phrases » qui riment le plus souvent, avec des retours à la ligne avant l'atteinte de l'extrémité droite de la page. Le poète est donc celui qui ne remplit jamais totalement la page...

L'enseignant fait remarquer que le vers n'est pas qu'une unité typographique, mais qu'il s'agit aussi d'une unité rythmique. Les vers ont une certaine longueur qu'on détermine en contant leurs syllabes. Les élèves sont invités à compter les syllabes des vers d'une très courte fable qui a été lue, *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*. Ils n'arriveront sans doute pas toujours au même compte, ignorant les règles liés aux diérèses et à la prononciation des *e* caducs qui ne sont pas utiles pour l'instant. L'important est de constater que le même compte de 8 ou de 12 revient souvent, imprimant un rythme particulier au texte, qui est plus « musical » que la traduction en prose de Phèdre, par exemple. Mais La Fontaine a choisi d'alterner entre plusieurs mètres; fait intéressant, sur lequel la classe reviendra sous peu (section 4.4.2.).

7.2. Les figures

La poésie fait par ailleurs une utilisation particulière du langage. Les mots y sont plus que des outils servant à désigner les choses du monde. Elle fait en conséquence une utilisation massive des figures, qui sont ces formes langagières qui font appel à l'imagination et à l'affectivité et qui s'écartent de l'expression ordinaire ou commune des idées, des sentiments... (Aquien, 1993) La figure est un emploi original d'un mot ou d'une combinaison de mots qui donne plus d'expressivité et a un effet soit sur la sonorité, la syntaxe ou le sens des termes. Bien entendu, on peut trouver des figures dans tous les types de discours oraux ou écrits : romans, articles de journaux, publicité, discours officiels, etc., mais c'est la poésie qui reste le lieu par excellence de ces formes langagières (peut-on trouver un poème sans aucune figure?). Certaines figures (dont l'allégorie) sont consubstantielles au genre de la fable, d'autres sont plus particulières à la fable lafontainienne. Les élèves se pencheront sur trois des figures les plus importantes pour comprendre les procédés à l'œuvre dans les fables de La Fontaine.

7.2.1. L'allégorie

La fable est un récit allégorique. L'allégorie est une figure qui se construit sur l'ensemble d'un texte (contrairement à la métaphore ou à la comparaison qui ne peut concerner qu'un bref énoncé), plus particulièrement un texte narratif à portée symbolique. Le récit met en scène des sujets concrets (objets, animaux) qui renvoient à des réalités d'une autre nature : psychologique, morale, etc. Le texte allégorique se caractérise par le fait qu'on peut toujours le lire de manière allégorique ou non allégorique et que, d'une façon comme d'une autre, il conserve sa cohérence (Aquien, 1993; Molinié, 1992). Une fable de La Fontaine peut en effet être lue à la fois comme une historiette opposant des animaux ou comme la peinture de traits psychologiques et moraux bien humains (l'avarice, la vanité, l'hypocrisie, la ruse, la tromperie, la sottise, la cruauté, la flagornerie...).

L'enseignant demande aux élèves de relire les fables *Le Renard et la cigogne*, *Le Renard et le bouc* et *Le Corbeau et le renard*.

> *Questions : Quels points ces trois fables ont-elles en commun? Qu'est-ce qui semble surprenant dans le comportement de ces animaux?*

Les élèves devraient noter que chaque fable a son renard et que chaque renard trompe ou tente de tromper son compère. Ils devraient aussi noter au moins les traits les plus concrets de l'humanisation de ces animaux : celui-ci mange du fromage, ces deux-là s'invitent à souper et servent dans des plats, ceux-là boivent au puits, et tout cela, en *parlant*... Les animaux se conduisent donc comme des humains et le même animal reproduit souvent le même comportement humain d'une fable à l'autre, comme s'il *représentait* ce comportement ou ce trait de caractère humain, comme s'il en était le symbole. On pourrait donc peut-être relier les fables mettant en scène le renard à toutes les situations de la vie humaine où la ruse et la tromperie sont en cause? N'est-ce pas ce que La Fontaine cherchait à faire comprendre en écrivant « Je me sers d'animaux pour instruire les hommes »? On pourrait donc lire chaque fable à la fois comme une histoire d'animaux et comme une histoire qui parle de nous, les hommes?

L'enseignant indique qu'on nomme ce genre de récit une allégorie et explique brièvement en quoi cela consiste. Il invite ensuite les élèves à tenter d'identifier, à partir des fables lues, ce que représentent, dans les fables de La Fontaine, certains animaux qui reviennent de façon récurrente :

Le loup :

Le lion :

L'âne :

Les élèves constateront que le symbole n'est pas toujours univoque (si l'âne est le sot par excellence, dans *Les Animaux malades de la peste*, il est certes peu rusé, mais surtout honnête; si le loup est souvent le cruel dévorateur, il remporte notre adhésion dans *Le Loup et le chien*, où il exprime la liberté devant la servitude), mais ne pourront pas nier la charge symbolique qu'ils découvrent à la lecture des fables, et qu'ils sentaient déjà de façon intuitive, forts des souvenirs des grands méchants loups et autres petits ânes des contes de leur enfance, que l'enseignant peut mentionner pour montrer que plusieurs récits ont quelque part une portée symbolique et que les symboles reposent sur des associations d'idées qui ne sont spontanées que dans une culture donnée, où les mêmes histoires sont connues de tous.

7.2.2. L'inversion

Cette figure est très courante chez La Fontaine. Bien entendu, elle l'est dans la poésie qui obéit aux contraintes métriques en général, à tel point qu'elle est par certains considérée comme une des marques de cette poésie et comme « la principale de toutes les licences poétiques » (Martinon cité dans Aquien, 1993, p. 161). Elle est d'ailleurs souvent la première marque de l'écriture poétique que tentent spontanément de reproduire les élèves dans leurs pastiches[73]. Il est donc intéressant d'examiner le mécanisme de l'inversion avec eux, d'autant que cette figure peut parfois constituer un obstacle à la lecture.

L'inversion stylistique, contrairement à l'inversion grammaticale (par exemple l'inversion du sujet), est une figure qui bouleverse l'ordre canonique des mots dans un énoncé et qui ne relève pas d'une règle syntaxique, mais plutôt de la volonté de mettre un mot en valeur ou de résoudre un problème de versification. Chez La Fontaire, l'inversion concerne souvent la place de certaines expansions dans des GN, des GV ou des GAdj. On sait que l'antéposition des compléments est rarement naturelle (sauf dans le cas de certains adjectifs dans les GN et de la pronominalisation des compléments du verbe), aussi attire-t-elle ordinairement facilement l'attention des jeunes lecteurs.

L'enseignant demande aux élèves de relire cinq fables (*Le Loup et le chien*, *Le Corbeau et le renard*, *La Mort et le bûcheron*, *Le Loup et l'agneau* et *La Poule aux œufs d'or*) et de tenter d'identifier les phrases syntaxiques dans lesquelles l'ordre des mots ne leur semble pas naturel. En petits groupes, ils doivent remettre les mots dans l'ordre qui leur semble naturel et se servir du modèle de la phrase de base pour identifier la fonction syntaxique du groupe qui « n'était pas à sa place ». Ils découvriront ainsi le mécanisme de l'inversion, mais déduirons aussi le fait que la position naturelle de la plupart des expansions, dans les GN, les GV et les GAdj, est à la droite du noyau. Le code de couleur utilisé pour l'analyse de phrases est celui que proposent Chartrand *et al.* (1999) dans la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*.

[73] C'est ce que nous avons remarqué tant dans nos classes de deuxième secondaire que dans notre classe de première secondaire.

IDENTIFICATION DES INVERSIONS

LE LOUP ET LE CHIEN

[...]
Chemin faisant, il vit le cou du chien pelé.
« Qu'est-ce là? lui dit-il. — Rien. — Quoi? rien? — Peu de chose.
— Mais encor? — Le collier dont je suis attaché
De ce que vous voyez est peut-être la cause.
— Attaché? dit le loup: vous ne courez donc pas
Où vous voulez? — Pas toujours; mais qu'importe?
— Il importe si bien, que de tous vos repas
Je ne veux en aucune sorte [...] (Psub)

LE CORBEAU ET LE RENARD

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître renard, par l'odeur alléché,
Lui tint a peu près ce langage [...]

LE LOUP ET L'AGNEAU

[...]
— Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé. [...] (Psub)

LA MORT ET LE BÛCHERON

[...]
Sa femme, ses enfants, les soldats, les impôts,
Le créancier et la corvée
Lui font d'un malheureux la peinture achevée. [...]

LA POULE AUX ŒUFS D'OR

[...]
Pendant ces derniers temps, combien en a-t-on vus
Qui du soir au matin sont pauvres devenus,
Pour vouloir trop tôt être riches! (Psub)

ANALYSE DE PHRASES :

Légende:
Sujet de P = bleu
Prédicat de P = jaune
Complément de P = rose

1. Le collier dont je suis attaché — GV: Prédicat de P — est (V) peut-être la (N) cause — GN: Attribut du sujet — de ce que vous voyez (Gprép: Compl. N) .

2. Je — GV: Prédicat de P — ne veux (V) en aucune sorte — Gprép: Compl. V (CI) — de tous vos repas .

3. GN: Sujet de P — Maître Corbeau, perché (Adj) sur un arbre (GPrép:Compl.Adj) (GAdj: Compl. N) , — tenait en son bec un fromage .

4. GN: Sujet de P — Maître Renard, alléché (Adj) par l'odeur (Gprép:Compl.Adj) (GAdj: Compl. N) , — lui tint à peu près ce langage .

5. Tu — GV: Prédicat de P — médis (V) de moi (Gprép:Compl.V (CI)) — l'an passé .

6. Sa femme [...] et la corvée — GV: Prédicat de P — lui font (V) la (N) peinture — GN: Compl. V (CD) — achevée (GAdj:Compl.N) d'un malheureux (Gprép:Compl.N) .

7. Qui — du soir au matin — GV: Prédicat de P — sont devenus (V) pauvres (GAdj: Attr.S.) — pour vouloir trop tôt être riches !

7.2.3. La périphrase

La périphrase est une figure qui consiste à désigner une réalité non par son nom habituel, mais par un groupe de mots descriptif, souvent imagé, qui présente souvent le référent sous une qualité particulière. On pourrait toujours exprimer la réalité désignée par une périphrase en plus court, souvent en un seul mot (Chartrand *et al.*, 1999; Molinié, 1992; Aquien, 1993). Certaines périphrases forment des expressions figées connues par les membres d'une communauté donnée, formant en quelque sorte un « cliché culturel » (Aquien, 1993); d'autres sont créées par des auteurs pour produire certains effets.

La Fontaine jongle avec les clichés et les créations. Les périphrases ont chez lui souvent un effet plaisant, tout en lui permettant – nous y reviendrons – de varier les dénominations pour ses protagonistes.

L'enseignant demande aux élèves s'il savent ce qu'est une périphrase et relève quelques hypothèses. Il dit que, grosso modo, une périphrase consiste à nommer une chose de façon imagée en plusieurs mots. Il leur demande s'ils connaissent, par exemple, une autre façon de nommer la ville de Québec (la Vieille Capitale), la ville de Paris (la Ville lumière), le Japon (l'empire du Soleil-Levant)... On fouille dans le bagage culturel des élèves pour trouver d'autres formules périphrastiques figées (l'or noir, le septième art, l'astre du jour, le roi des animaux...). L'enseignant précise qu'un auteur peut utiliser ces formules figées ou créer des périphrases pour désigner une réalité d'une façon originale et créer un effet (comique, ajout d'information, euphémisation, etc.).

Dans un petit jeu d'association, les élèves doivent relier des périphrases de La Fontaine – tirées en majorité des fables lues, mais aussi de quelques autres – aux mots qu'elles remplacent (ils peuvent, bien entendu, recourir aux fables qu'ils ont lues) :

Périphrases	**Remplacent...**
la chétive pécore[74]	*La Terre*
le roi des animaux[75]	*Les grenouilles*
[la] bête cruelle[76]	*La mouche*
l'animal léger[77]	*Le troupeau de moutons*
la machine ronde[78]	*La grenouille*
[le] mal que le ciel en sa fureur inventa pour punir les crimes de la terre[79]	*Le loup*
les citoyennes des étangs[80]	*La peste*
[le] parasite ailé[81]	*Le lièvre*
l'ost au peuple bêlant[82]	*Le lion*

8. Plaire par la variété

« Variété est ma devise », aurait dit le fabuliste. Que cette devise lui corresponde bien ne fait pas de doute, si l'on examine un peu ses fables. La question de la variété, de la diversité est en effet une des caractéristiques fondamentales de cette œuvre selon plusieurs spécialistes (cf. notamment Lebrun, 2000 et Biard, 1970). Comme nous le verrons, la variété est en un sens inhérente au genre de la fable, mais chez La Fontaine, elle s'immisce sur tous les plans comme un souffle de vivacité qui imprègne l'intégralité de son écriture.

8.1. Les séquences textuelles

Comme le rappellent Canvat et Vandendorpe (1993), la plupart des genres actualisent plusieurs types de textes à la fois, formant donc un mélange hétérogène de séquences textuelles qui correspondent à divers types, mélange organisé autour d'une séquence dominante, qui enchâsse les autres. La fable se distingue par le fait qu'elle implique *forcément* plusieurs séquences de types différents *malgré sa grande brièveté*. D'une part, la

[74] *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*
[75] *Le Lion et le rat*
[76] *Le Loup et l'agneau*
[77] *Le Lièvre et la tortue*
[78] *La Mort et le bûcheron*
[79] *Les Animaux malades de la peste*
[80] *Le Soleil et les grenouilles*
[81] *Le Renard, les mouches et le hérisson*
[82] *Le Loup et le renard*

fable, en tant que récit allégorique, présente nécessairement une séquence narrative. D'autre part, la moralité qu'elle véhicule lui confère une portée argumentative. Par ailleurs, chez tous les fabulistes et chez La Fontaine en particulier, des séquences dialogales sont insérées dans les récits. Si l'on considère, comme nous le suggère La Fontaine, que le récit sert d'exemple appuyant la morale, qu'il est un moyen de persuasion en ce que « le conte fait passer le précepte avec lui », on pourrait même définir ou schématiser la fable, à la suite de Canvat et Vandendorpe, de la façon suivante :

[Argumentation (Narration (Dialogue))]

Les séquences descriptives sont plus rares chez les fabulistes, peut-être en raison des contraintes liées à la brièveté, qui impliquent notamment la centration sur « l'intrigue ». Même La Fontaine, qui n'avait pas la répulsion de ses prédécesseurs pour le « trop d'étendue », est avare de descriptions, même si on en trouve quelques-unes dans ses fables.

Pour faire découvrir le caractère composite de la fable aux élèves, l'enseignant leur demandera de se pencher sur deux ou trois fables parmi *Le Renard et le bouc*, *Le Petit Poisson et le pêcheur*, *Le Loup et l'agneau.* Il leur demande dans un premier temps d'observer la disposition typographique des textes et de dire s'ils peuvent identifier différentes « parties » dans le texte. Les élèves noteront sans doute le blanc qui sépare les morales de l'histoire (certains noteront peut-être les tirets indiquant les dialogues). Il leur demande ensuite en quoi ces « parties » se distinguent. Les élèves doivent entre autres déterminer si elles sont construites de la même façon (ils sont entre autres amenés à s'intéresser aux temps verbaux, le présent de vérité générale des morales se distinguant du système imparfait/passé simple et/ou présent de narration des récits)[83].

L'enseignant effectue ensuite un rappel des connaissances sur les caractéristiques de la narration, du dialogue, de la description. La classe s'entend sur le fait que la séquence narrative consiste en une « histoire », c'est-à-dire une suite d'évènements au cours desquels des personnages tentent de réussir quelque chose. La séquence narrative a une structure prototypique qu'on peut normalement reconstruire à partir de n'importe quelle histoire (le schéma narratif) : une situation initiale voit son équilibre brisé par un évènement qui perturbe le cours des choses; les personnages sont alors impliqués dans une série d'actions

[83] Entrée en matière suggérée par Doucey (1995)

ou d'évènements qui se solderont par un dénouement heureux ou malheureux et, éventuellement, un nouvel état d'équilibre (situation finale). La classe s'entend aussi sur le fait qu'un dialogue est un échange de paroles entre personnages (dont le discours est rapporté directement). Quant à la séquence descriptive, elle consiste en la présentation du *quoi* ou du *comment* d'une chose; on fait voir cette réalité en présentant ses caractéristiques (le sujet de la description peut être divisé en parties ou aspects).

Les élèves du premier cycle n'étudient pas systématiquement l'argumentation. Ils sont toutefois capables de dire qu'argumenter consiste à tenter de convaincre quelqu'un d'adopter la même position que soi sur un sujet, une conception provisoire qui suffira pour l'instant (il ne s'agit que d'une sensibilisation).

L'enseignant demande donc aux élèves de tenter de délimiter, en petits groupes, les diverses séquences textuelles dans les fables choisies en notant les indices qui leur permettent d'associer un passage à un type textuel. Cela sera notamment l'occasion de remarquer que les séquences narratives sont normalement centrées sur une seule action ou un seul évènement (brièveté oblige) et d'observer différentes caractéristiques du dialogue – qu'ils n'ont pas nécessairement étudié systématiquement plus tôt – comme la place des guillemets, des tirets, des verbes introducteurs et la construction des incises. Nous suggérons de commencer par *Le Renard et le bouc*, où l'enchâssement des séquences est moins déroutant. On peut ensuite passer à la fable *Le Petit Poisson et le pêcheur* ou *Le Loup et l'agneau* pour faire constater aux élèves que la dimension argumentative des fables n'est pas liée exclusivement à leurs morales, mais que les dialogues eux-mêmes regorgent d'éléments d'argumentation : l'un argumente pour ne pas être mangé, l'autre, pour légitimer la dévoration. Dans le cas du *Loup et l'agneau*, c'est d'ailleurs le contraste entre la faiblesse des arguments du loup, dont chacun est réfuté par l'agneau, et la brutalité de la peine infligée qui rend si manifeste l'injustice, l'abus de pouvoir[84].

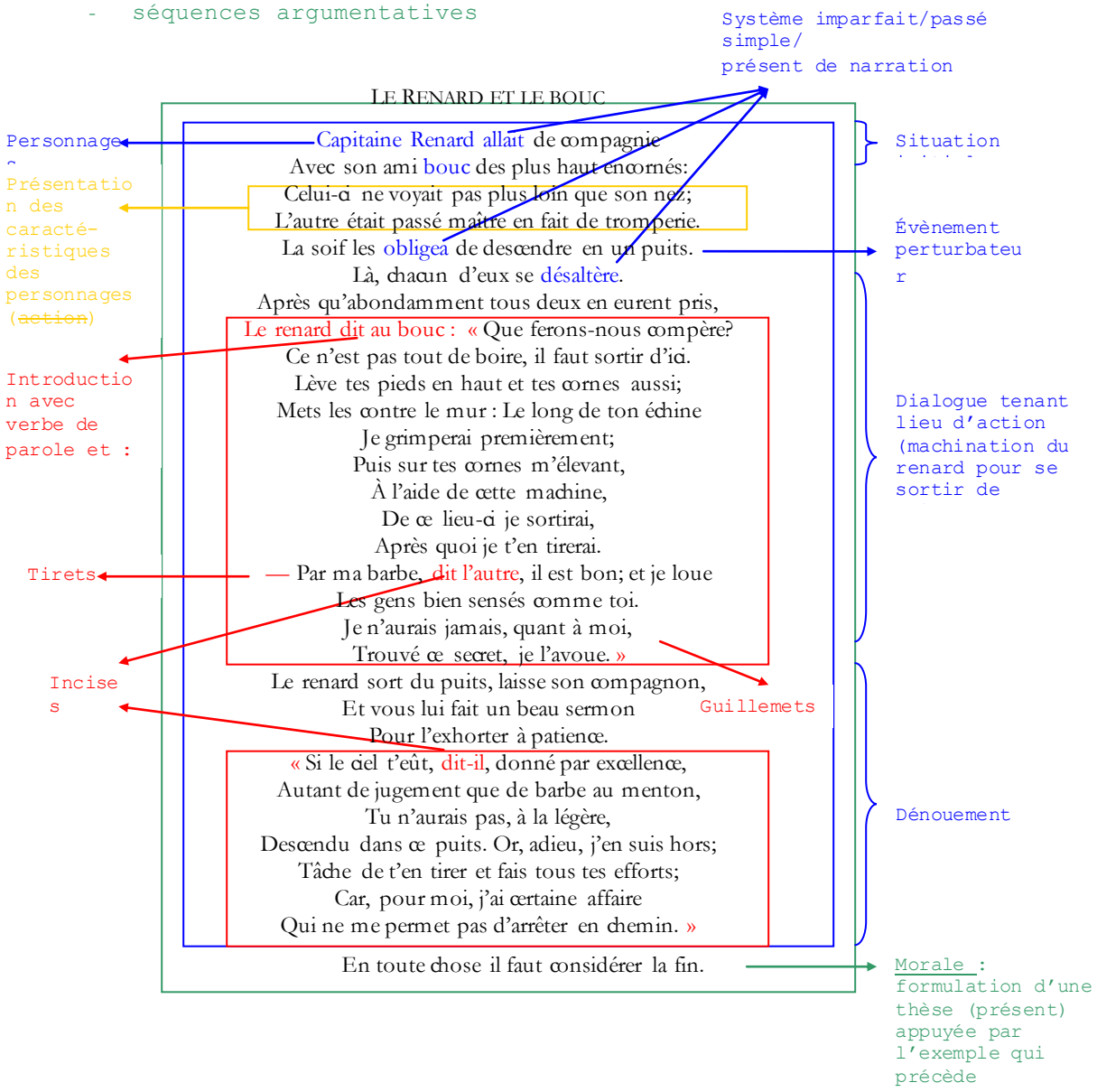
Une mise en commun, en plénière, pourrait aboutir à une analyse comme celle qui suit[85] :

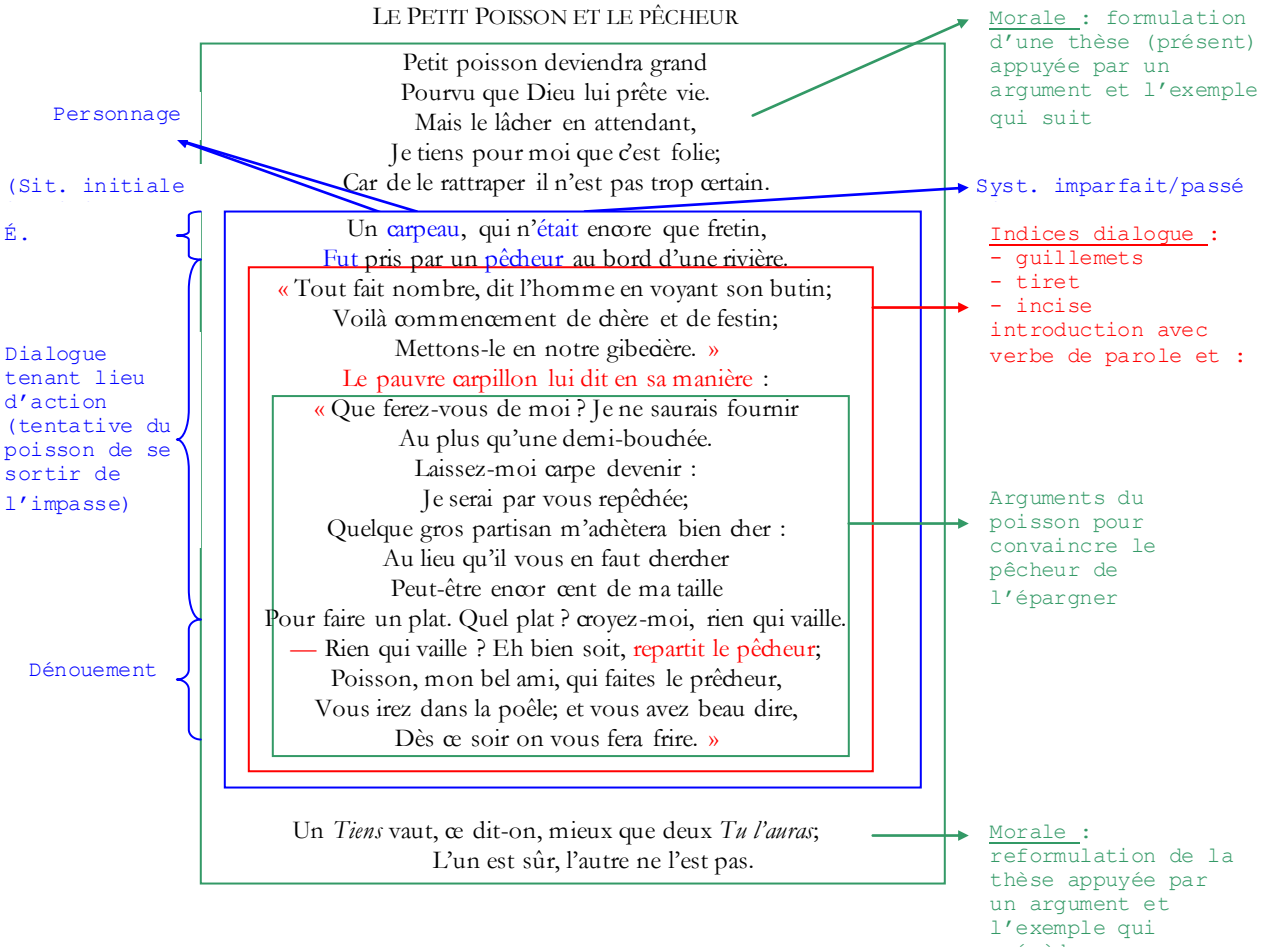
---

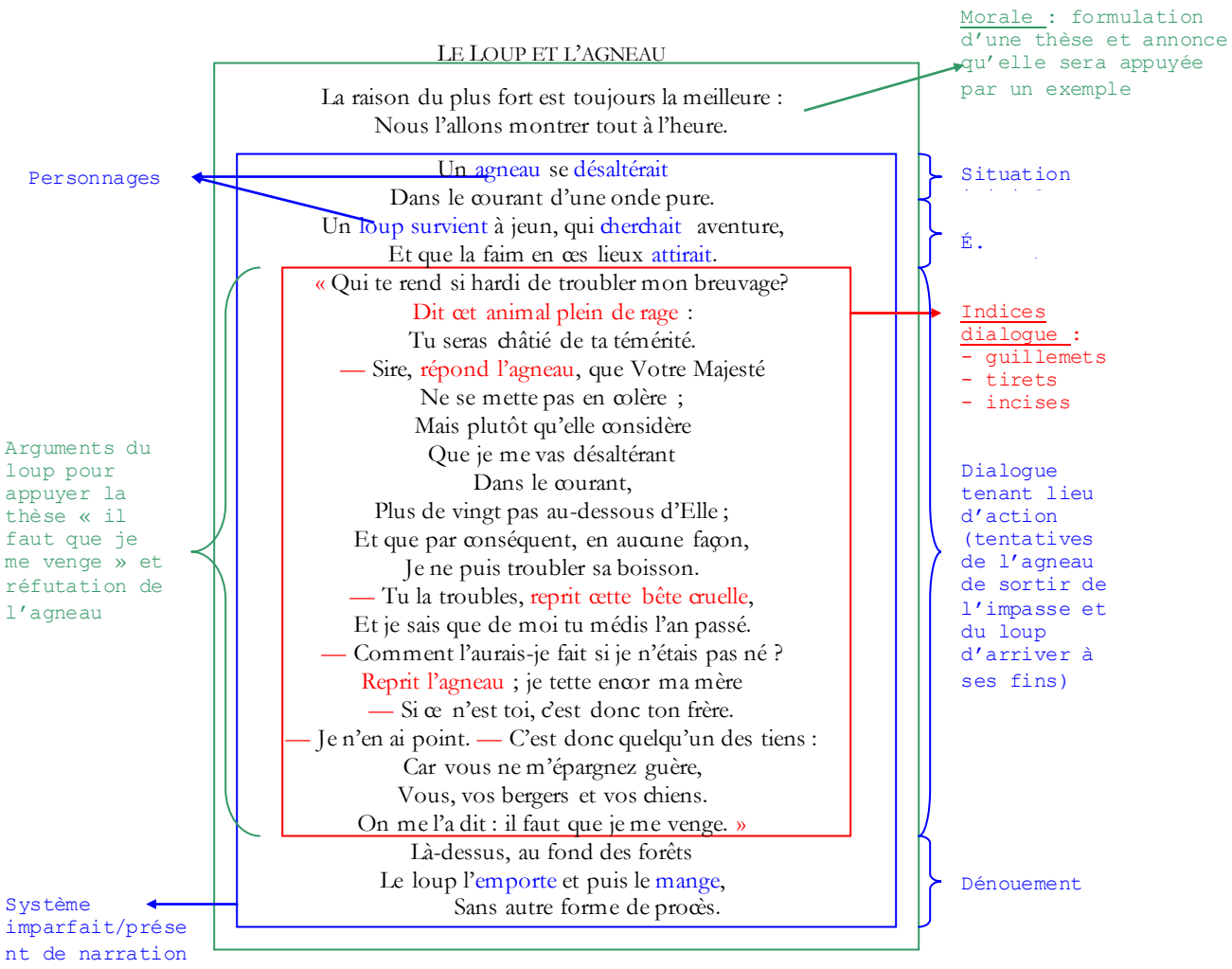
[84] Pour une étude approfondie de l'argumentation dans les *Fables* et des propositions pour leur exploitation en classe dans l'enseignement de l'argumentation, cf. Masseron (1996).

[85] L'analyse du *Loup et l'Agneau* s'inspire en partie de celle qu'en donnent Canvat et Vandendorpe (1996).

ANALYSE DES SÉQUENCES TEXTUELLES CONTENUES DANS TROIS FABLES


LÉGENDE :
- séquences narratives
- séquences descriptives
- séquences dialogales
- séquences argumentatives
Système imparfait/passé simple/ présent de narration
LE RENARD ET LE BOUC
Capitaine Renard allait de compagnie
Avec son ami bouc des plus haut encornés:
Celui-ci ne voyait pas plus loin que son nez;
L'autre était passé maître en fait de tromperie.
La soif les obligea de descendre en un puits.
Là, chacun d'eux se désaltère.
Après qu'abondamment tous deux en eurent pris,
Le renard dit au bouc : « Que ferons-nous compère?
Ce n'est pas tout de boire, il faut sortir d'ici.
Lève tes pieds en haut et tes cornes aussi;
Mets les contre le mur : Le long de ton échine
Je grimperai premièrement;
Puis sur tes cornes m'élevant,
À l'aide de cette machine,
De ce lieu-ci je sortirai,
Après quoi je t'en tirerai.
— Par ma barbe, dit l'autre, il est bon; et je loue
Les gens bien sensés comme toi.
Je n'aurais jamais, quant à moi,
Trouvé ce secret, je l'avoue. »
Le renard sort du puits, laisse son compagnon,
Et vous lui fait un beau sermon
Pour l'exhorter à patience.
« Si le ciel t'eût, dit-il, donné par excellence,
Autant de jugement que de barbe au menton,
Tu n'aurais pas, à la légère,
Descendu dans ce puits. Or, adieu, j'en suis hors;
Tâche de t'en tirer et fais tous tes efforts;
Car, pour moi, j'ai certaine affaire
Qui ne me permet pas d'arrêter en chemin. »
En toute chose il faut considérer la fin.
Personnage
Présentation des caracté-ristiques des personnages (action)
Introduction avec verbe de parole et :
Tirets
Incises
Guillemets
Situation
Évènement perturbateur
Dialogue tenant lieu d'action (machination du renard pour se sortir de
Dénouement
Morale : formulation d'une thèse (présent) appuyée par l'exemple qui précède


LE PETIT POISSON ET LE PÊCHEUR
Petit poisson deviendra grand
Pourvu que Dieu lui prête vie.
Mais le lâcher en attendant,
Je tiens pour moi que c'est folie;
Car de le rattraper il n'est pas trop certain.
Un carpeau, qui n'était encore que fretin,
Fut pris par un pêcheur au bord d'une rivière.
« Tout fait nombre, dit l'homme en voyant son butin;
Voilà commencement de chère et de festin;
Mettons-le en notre gibecière. »
Le pauvre carpillon lui dit en sa manière :
« Que ferez-vous de moi ? Je ne saurais fournir
Au plus qu'une demi-bouchée.
Laissez-moi carpe devenir :
Je serai par vous repêchée;
Quelque gros partisan m'achètera bien cher :
Au lieu qu'il vous en faut chercher
Peut-être encor cent de ma taille
Pour faire un plat. Quel plat ? croyez-moi, rien qui vaille.
— Rien qui vaille ? Eh bien soit, repartit le pêcheur;
Poisson, mon bel ami, qui faites le prêcheur,
Vous irez dans la poêle; et vous avez beau dire,
Dès ce soir on vous fera frire. »
Un *Tiens* vaut, ce dit-on, mieux que deux *Tu l'auras*;
L'un est sûr, l'autre ne l'est pas.
Personnage
(Sit. initiale
É.
Dialogue tenant lieu d'action (tentative du poisson de se sortir de l'impasse)
Dénouement
Morale : formulation d'une thèse (présent) appuyée par un argument et l'exemple qui suit
Syst. imparfait/passé
Indices dialogue :
- guillemets
- tiret
- incise introduction avec verbe de parole et :
Arguments du poisson pour convaincre le pêcheur de l'épargner
Morale : reformulation de la thèse appuyée par un argument et l'exemple qui


Morale : formulation d'une thèse et annonce qu'elle sera appuyée par un exemple
LE LOUP ET L'AGNEAU
La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Personnages
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
Situation
É.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
— Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
— Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
— Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'agneau ; je tette encor ma mère
— Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
— Je n'en ai point. — C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge. »
Indices dialogue :
- guillemets
- tirets
- incises
Arguments du loup pour appuyer la thèse « il faut que je me venge » et réfutation de l'agneau
Dialogue tenant lieu d'action (tentatives de l'agneau de sortir de l'impasse et du loup d'arriver à ses fins)
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte et puis le mange,
Sans autre forme de procès.
Dénouement
Système imparfait/présent de narration

8.2. L'hétérométrie

Si la variété est, sur le plan typologique, une caractéristique générique de la fable, elle est, sur une quantité d'autres plans, une caractéristique particulière aux fables de La Fontaine. Dans ces dernières, en effet, elle s'immisce tant sur les plans lexical et textuel que poétique.

Sur le plan poétique, un fait marquant de ces fables est le caractère syncopé que leur confère l'hétérométrie. Au bercement égal et à la langueur de l'alexandrin des tragédiens de son époque, La Fontaine, qui a choisi à dessein un genre « mineur », oppose des vers de longueur inégale, qui donnent au récit un rythme plus sautillant, changeant, spontané. Pourtant, la longueur des vers est bien réfléchie chez La Fontaine; sa métrique, sous son

apparence de facilité, présente une structure tout à fait raisonnée et c'est ce qu'il est intéressant de découvrir.

L'enseignant revient sur le compte des syllabes effectué précédemment dans *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf* pour rappeler aux élèves que le compte n'était pas toujours le même. Il demande aux élèves de reprendre les fables qui viennent d'être analysées et de compter les syllabes des vers qui constituent les morales : *Un Tiens vaut, ce dit-on, mieux que deux Tu l'auras; En toute chose il faut considérer la faim; La raison du plus fort est toujours la meilleure*. Ces derniers devraient arriver au compte de douze : les morales sont donc régulièrement formulées en alexandrins, le vers des genres nobles, ample et symétrique, qui leur confère un ton plus sentencieux. L'enseignant invite ensuite les élèves à s'intéresser aux paroles qu'échangent le loup et l'agneau : ils les aide à découvrir qu'aux menaces graves et emphatiques du puissant loup, formulées en alexandrins (*Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage? / Tu seras chatié de ta témérité)*, s'opposent les innocentes répliques de l'agneau, majoritairement en octosyllabes :

Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté	*8 (sans l'incise)*
Ne se mette pas en colère ;	*8*
Mais plutôt qu'elle considère	*8*
Que je me vas désaltérant	*8*
Dans le courant,	*4*
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;	*8*
Et que par conséquent, en aucune façon,	*12*
Je ne puis troubler sa boisson.	*8*

La longueur des vers est donc en lien avec ce qui est exprimé dans le vers, selon l'idée classique de l'adéquation du fond et de la forme. Les élèves sont ensuite invités à reprendre *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf* et à s'intéresser à la dernière strophe, qui constitue la morale :

Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sages.	*12*
Tout bourgeois veut bâtir comme les grands seigneurs,	*12*
Tout petit prince a des ambassadeurs,	*10*
Tout marquis veut avoir des pages.	*8*

Ils doivent formuler des hypothèses pouvant expliquer que la longueur des vers va en diminuant de façon régulière, donnant à la strophe la forme d'une pyramide inversée. Bien entendu, il n'y a pas de réponse unique (et les élèves ont parfois des idées fort originales!), mais

il est intéressant de constater que la strophe parle justement de gens qui tentent de renverser la hiérarchie sociale...

8.3. Le lexique et les niveaux de langue

Sur le plan du lexique et des niveaux de langue, encore une fois, les fables de La Fontaine se démarquent par la diversité. Jean Dominique Biard (Biard, 1970), qui a mené une importante étude sur le style de La Fontaine, note entre autres la présence de nombreux archaïsmes, de mots régionaux ou paysans (cf. *Nenni* dans *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*), de tournures populaires (cf. les nombreux datifs éthiques, comme dans *Le Renard et le bouc* : *Le renard sort du puits, laisse son compagnon,/ Et* ***vous*** *lui fait un beau sermon*). Si Phèdre utilisait déjà un vocabulaire plus varié qu'Ésope, avec La Fontaine, c'est l'explosion[86]. On peut faire remarquer quelques-uns de de ces faits de langue aux élèves. Nous proposons surtout de leur faire mener un petit travail lexical durant le déroulement de l'ensemble de la séquence : les élèves notent, dans un cahier de lecture, la définition des mots et des expressions qui retiennent leur attention pour toutes sortes de raisons (consonance, caractère intrigant, etc.) et dont ils ne connaissaient pas le sens (ils l'apprennent en se fiant au contexte, aux notes de bas de page, au dictionnaire...). Ils se constituent ainsi un petit lexique lafontainien bien personnel qu'ils pourront réutiliser lors de la situation d'écriture finale.

8.4. La reprise de l'information

La diversité lexicale est étroitement liée chez La Fontaine à la reprise de l'information. En effet, selon Biard (1970), la richesse du vocabulaire, le recours important à la synonymie, aux archaïsmes et régionalismes, et même à la périphrase, vise souvent à éviter à tout prix, au non de la variété, la répétition. Si cette variété ne manque pas d'« égayer » le texte, selon le mot de La Fontaine, elle ne facilite pas la reconstitution des

[86] Biard (1970) souligne que les critiques ont été nombreux à remarquer la richesse du vocabulaire du fabuliste. À l'époque où les puristes élaguent la langue sans lésiner, La Fontaine refuse de s'imposer des contraintes lexicales draconiennes : une comparaison effectuée par Biard entre le vocabulaire de La Fontaine et celui des autres grands classiques, basée sur leur édition dans la collection des Grands Écrivains de la France, montre que seul Molière aurait employé autant de mots que La Fontaine dans ses œuvres (environ 6 000). Racine et Corneille, par comparaison, n'en aurait utilisé respectivement que 4 000 et 3 000. Si l'on tient compte de la taille et de la nature des œuvres de ces écrivains, la richesse du vocabulaire de La Fontaine n'en apparait que plus étonnante.

chaines de reprise par des lecteurs novices et peut ainsi constituer un obstacle à la lecture. Il est donc intéressant de mener un travail sur la reprise de l'information dans quelques fables, à la fois pour lever la difficulté et faire constater aux élèves cette autre dimension de l'écriture du fabuliste.

Cette activité exige que les élèves aient déjà travaillé un peu sur la reprise de l'information et certains des procédés de reprise. L'enseignant revient sur la question de la variété et la met en relation avec celle de la répétition. Comment peut-on éviter de se répéter? Il conduit les élèves vers le concept de reprise de l'information et effectue, par questionnement, un bref rappel des connaissances en insistant sur les procédés suivants : la reprise totale par un pronom, la reprise par répétition, la reprise par un GN contenant un synonyme, la reprise par un GN contenant un générique, la reprise par association (relation de tout à partie) et la reprise par une périphrase (la périphrase a été étudiée en cours de séquence)[87].

L'enseignant demande aux élèves de reconstruire, en dyades, une des chaines de reprise contenues dans la fable *Le Renard et la cigogne* et dans la fable *Le Loup et le chien*. Les élèves doivent respectivement identifier, dans la narration[88], les substituts du GN « Le renard » et du GN « Le chien » en tentant de déterminer à quel procédé ils ont affaire. La classe procède ensuite à une mise en commun des réponses. Nous proposons l'analyse suivante :

[87] Classification des procédés de reprise basée sur Chartrand *et al.* (1999).
[88] Nous écartons ici les dialogues, qui impliquent des changements de personnes, mais retenons les incises, énoncées par le narrateur.

LE RENARD ET LA CIGOGNE

Compère le Renard se mit un jour en frais,
Et retint à dîner commère la Cigogne.
Le régal fut petit et sans beaucoup d'apprêts :
Le Galant, pour toute besogne,
Avait un brouet clair (il vivait chichement).
Ce brouet fut par lui servi sur une assiette.
La Cigogne au long bec n'en put attraper miette;
Et le Drôle eut lapé le tout en un moment.
Pour se venger de cette tromperie,
À quelque temps de là, la Cigogne le prie.
« Volontiers, lui dit-il, car avec mes amis,
Je ne fais point cérémonie. »
À l'heure dite, il courut au logis
De la cigogne son hôtesse,
Loua très fort sa politesse,
Trouva le dîner cuit à point.
Bon appétit surtout; Renards n'en manquent point.
Il se réjouissait à l'odeur de la viande
Mise en menus morceaux, et qu'il croyait friande.
On servit, pour l'embarrasser,
En un vase à long col et d'étroite embouchure.
Le bec de la Cigogne y pouvait bien passer,
Mais le museau du Sire était d'autre mesure.
Il lui fallut à jeun retourner au logis,
Honteux comme un Renard qu'une Poule aurait pris,
Serrant la queue, et portant bas l'oreille.

Trompeurs, c'est pour vous que j'écris :
Attendez-vous à la pareille.

Le Renard

- **Compère le Renard** (R. par le même GN + titre)
- **se** (R. totale par un pronom)
- **Le Galant** (R. par un GN informant sur personnalité)
- **il** (R. totale par un pronom)
- **lui** (R. totale par un pronom)
- **le Drôle** (R. par un GN informant sur personnalité)
- **le** (R. totale par un pronom)
- **il** (R. totale par un pronom)
- **il** (R. totale par un pronom)
- **son hôtesse** (R. par association)
- **Il** (R. totale par un pronom)
- **se** (R. totale par un pronom)
- **il** (R. totale par un pronom)
- **l'** (R. totale par un pronom)
- **le museau du Sire** (R. par association)
- **lui** (R. totale par un pronom)
- **la queue** (R. par association)
- **l'oreille** (R. par association)

LE LOUP ET LE CHIEN

Un loup n'avait que les os et la peau,
Tant les chiens faisaient bonne garde.
Ce loup rencontre un dogue aussi puissant que beau,
Gras, poli , qui s'était fourvoyé par mégarde.
L'attaquer, le mettre en quartiers ,
Sire loup l'eût fait volontiers;
Mais il fallait livrer bataille,
Et le mâtin était de taille
À se défendre hardiment.
Le loup donc, l'aborde humblement,
Entre en propos, et lui fait compliment
Sur son embonpoint, qu'il admire.
« Il ne tiendra qu'à vous, beau sire,
D'être aussi gras que moi, lui répartit le chien.
Quittez les bois, vous ferez bien :
Vos pareils y sont misérables,
Cancres, hères, et pauvres diables,
Dont la condition est de mourir de faim.
Car quoi? rien d'assuré; point de franche lippée;
Tout à la pointe de l'épée.
Suivez-moi, vous aurez un bien meilleur destin. »
Le loup reprit : « Que me faudra-t-il faire?
— Presque rien, dit le chien : donner la chasse aux gens
Portant bâtons et mendiant;
Flatter ceux du logis, à son maître complaire:
Moyennant quoi votre salaire
Sera force reliefs de toutes les façons :
Os de poulets, os de pigeons,
Sans parler de mainte caresse. »
Le loup déjà se forge une félicité
Qui le fait pleurer de tendresse
Chemin faisant, il vit le cou du chien pelé.
« Qu'est-ce là? lui dit-il. — Rien. — Quoi? rien
— Peu de chose.
Mais encor? — Le collier dont je suis attaché
De ce que vous voyez est peut-être la cause.
— Attaché? dit le loup : vous ne courez donc pas
Où vous voulez? — Pas toujours; mais qu'importe?
— Il importe si bien, que de tous vos repas
Je ne veux en aucune sorte,
Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor. »
Cela dit, maître loup s'enfuit, et court encor.

Le Chien

- **un dogue** (R. par un GN contenant un synonyme)
- **qui** (R. totale par un pronom)
- **s'** (R. totale par un pronom)
- **L'** (R. totale par un pronom)
- **le** (R. totale par un pronom)
- **le mâtin** (R. par un GN contenant un synonyme)
- **se** (R. totale par un pronom)
- **l'** (R. totale par un pronom)
- **lui** (R. totale par un pronom)
- **son embonpoint** (R. par association)
- **le chien** (R. par répétition d'un GN)
- **le chien** (R. par répétition d'un GN)
- **le cou du chien** (R. par association)
- **lui** (R. totale par un pronom)

Pour éviter de trop répéter le nom de ses protagonistes, La Fontaine utilise donc toutes sortes de procédés de reprise, dans des textes pourtant très courts : les noms des animaux se voient flanqués d'une appellation ou d'un titre normalement réservé aux humains, ou ils se voient carrément remplacés par eux : maitre corbeau et maitre renard côtoient en effet dans les *Fables* compère le renard et commère la cigogne, sire loup et sire renard, etc. Le renard est tour à tour désigné comme « le drôle » ou « le galant », c'est-à-dire, dans un sens ancien, comme un homme malin, rusé et coquin. Les synonymes (dogue, mâtin) viennent aussi à la rescousse de celui qui ne veut pas répéter « le chien, le chien, le chien... », comme le font aussi les périphrases dans plusieurs fables (cf. section 4.3.2.3). Plusieurs reprises par association reprennent le GN désignant ces animaux en renvoyant plutôt à une partie de leur physionomie : cou, queue, oreille, museau...

9. Plaire à l'œil (l'illustration)

Tous les éléments linguistiques, textuels et poétiques qui viennent d'être explorés et qui rendent les *Fables* si vivantes sont sans doute quelque part à la source du désir de nombreux illustrateurs au cours de l'histoire de donner de la chair à ces animaux, de représenter ce troupeau grouillant et bigarré, au point de faire des *Fables* de La Fontaine l'œuvre la plus illustrée de la littérature française[89]. Les *Fables*, dès leur première édition, ont été illustrées, ce qui les inscrivait dans la longue tradition des fables, bestiaires et ysopets antiques et médiévaux, dont l'illustration est pratiquement une caractéristique générique (Canvat et Vandendorpe, 1993).

L'illustration, peut-être surtout dans le cas des *Fables*, n'est pas qu'une décoration innocente : si l'on découvre souvent les *Fables* durant la prime enfance, c'est l'image qui happe l'imagination et se fixe avec elle dans la mémoire. Comme l'écrivent Canvat et Vandendorpe (1993), les illustrations « fixent une vision de l'œuvre dans la sensibilité de l'enfant et le souvenir qu'il gardera plus tard des *Fables* dépend étroitement des images à travers lesquelles il les aura lues » (p. 90). Il est donc intéressant de mener un petit travail

[89] Pour un parcours historique commenté à travers l'illustration des *Fables* de La Fontaine, l'ouvrage incontournable est celui de Bassy (1986) : *Les fables de La Fontaine : Quatre siècles d'illustration*.

autour de l'image avec les élèves, pour tenter de voir en quoi un illustrateur donne déjà une interprétation personnelle d'une fable[90].

L'enseignant projette devant la classe quatre illustrations de *La Cigale et la fourmi* : deux illustrations plus anciennes, réalisées par des illustrateurs célèbres de La Fontaine, soit J.-J. Grandville et G. Doré, et deux illustrations contemporaines réalisées par des illustrateurs pour la jeunesse reconnus, ayant chacun illustré une édition jeunesse des *Fables*, soit Frédéric Pillot et Rebecca Dautremer (Cf. Annexe III).

En plénière, les élèves doivent comparer les images à l'aide des pistes d'analyse suivantes :

- *Comment les personnages sont-ils représentés (animaux ou humains)?*
- *Ces représentations sont-elles réalistes, caricaturales, humoristiques?*
- *L'atmosphère générale de l'image est-elle celle d'une comédie ou d'une tragédie?*
- *Quelle image préférez-vous et pour quelles raisons?*

La comparaison en plénière, dirigée mais non contrainte par le questionnement de l'enseignant, permettra tout d'abord de mieux connaitre la sensibilité des élèves : préfèrent-ils la couleur et l'humour des illustrations de Pillot et Dautremer, le pathos de celle de Doré ou sont-ils fascinés, plutôt, par les monstres de Gandville? Elle permettra ensuite de comparer différentes interprétations de la fable : sous le signe de l'ambigüité, la gravure de Grandville représente, avec un grand réalisme, des insectes velus, mais ceux-ci sont habillés comme des hommes. Ces « monstres » mi-hommes, mi-animaux tiennent de la caricature, mais ont quelque chose de satirique et d'inquiétant, manifestant la part de la bête dans l'homme. Doré a choisi, lui, de faire disparaitre les animaux au profit d'une jeune musicienne, affaissée par la honte, venue demander l'aumône à une mère de famille qui la regarde avec mépris du haut de son petit perron. Pour Doré, cette fable parle indubitablement des humains et il est difficile de préférer la mère aux allures de pécore à la jeune et jolie musicienne, apparemment repentante (c'est donc que la fourmi a tort!). L'image, tragique et émouvante, se démarque par la qualité de son exécution. À côté du sérieux de Doré, les illustrateurs contemporains pour la jeunesse ont choisi

[90] Cette activité est en partie inspirée d'une proposition de Canvat et Vandendorpe (1993).

de privilégier l'humour et le trait de la bande dessinée[91]. C'est le retour de l'animal, mais l'humain n'est pas loin : chez Pillot, l'animal, comique et très stylisé, se comporte en homme (dans une attitude suppliante, la cigale est agenouillée et joint les mains); chez Dautremer, une cigale bottée porte une guitare rafistolée sur l'épaule et les deux commères se rencontrent sur un énorme tapis sur lequel on peut lire « bienvenue », vraisemblablement déposé sur le seuil d'une habitation bien humaine. Pillot, de son côté, met l'accent sur la cruauté de la fourmi, en la représentant, selon une vue en plongée, énorme au-dessus de la minuscule et tremblante cigale, à genoux. Dautremer, quant à elle, semble se garder de porter un jugement trop désapprobateur sur la fourmi : poing sur les hanches, celle-ci n'a pourtant pas l'air bien méchant et la cigale mène indubitablement une vie de bohème.

Ces éléments de comparaison ne sont donnés qu'à titre indicatif. Il s'agit simplement d'amener les élèves à donner une interprétation justifiée des illustrations tout en les amenant à reconnaitre que ces dernières sont déjà, elles-mêmes, des interprétations de la fable-source.

ଔ Instruire ଌ

10. Instruire les hommes par des préceptes moraux[92]

L'une des caractéristiques génériques de la fable, que les élèves notent parfois d'emblée, est qu'elle illustre une morale. Celle-ci est censée, selon La Fontaine, « instruire les hommes ». C'est donc dire que l'auteur « donne des leçons », nous dit quoi penser, comment agir? Le lecteur n'a-t-il pas droit à son propre avis? Une morale, est-ce que ça se discute?

Comme le font remarquer Cauterman, Darras et Vanseveren (2007), les *Fables* présentent deux types de morales : certaines tiennent plutôt du constat sur l'état du monde (*Le Loup et l'agneau, La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*, etc.), alors que d'autres tiennent plutôt du conseil ou du précepte (*Le Renard et le bouc*, *Le Corbeau et le renard*, *etc*.). C'est à ces dernières que nous nous intéresserons en premier lieu. Parmi celles-ci, la plupart sont explicites, certaines sont implicites. La Fontaine laisse donc parfois

[91] Comme nous le verrons plus avant, il y a pourtant, chez La Fontaine, une cohabitation presque permanente de la badinerie et du pessimisme.
[92] Activité en partie inspirée de Cauterman, Darras et Vanseveren (2007).

le soin au lecteur de déduire la leçon qu'il doit tirer de sa lecture, lui donnant un espace interprétatif plus grand. L'enseignant demande aux élèves d'identifier deux fables, parmi celles qui ont été lues, dont la morale n'est pas énoncée par l'auteur (*La Cigale et la fourmi*, *Le Loup et le chien*). Il demande aux élèves de formuler, individuellement, une morale, un conseil de vie qui pourrait s'appliquer à ces fables. La mise en commun des réponses pourra faire constater aux élèves que la même histoire peut illustrer des préceptes divers, être interprétée de diverses manières[93] (on sait d'ailleurs que La Fontaine a repris certaines fables d'Ésope et de Phèdre en en changeant la morale du tout au tout). Ce n'est certes pas un hasard si les illustrations de *La Cigale et la Fourmi* sont si diverses.

L'enseignant demande ensuite aux élèves de relire cinq fables : *Le Lion et le rat*, *Le Pot de terre et le pot de fer*, *La Laitière et le pot au lait*, *Le Lièvre et la tortue*, et *Le Rat de ville et le rat des champs*. Après un retour en plénière autour de la compréhension qu'ont les élèves de ces fables et de leur morale, l'enseignant anime ensuite une discussion : laquelle, parmi ces fables, donne le conseil le plus juste ou le plus utile pour votre vie? Y a-t-il une morale qui, au contraire, vous pose problème, une morale avec laquelle vous êtes en désaccord? Les élèves feront peut-être remarquer, par exemple, que la morale du *Pot de terre et le pot de fer* est tendancieuse : *Ne nous associons qu'avecque nos égaux*... Mais c'est du racisme[94]!

Cette discussion est destinée à amener les élèves à faire des liens entre les *Fables* et leur vie, mais aussi à soumettre ces textes à un examen critique légitime : « il serait dangereux que les élèves s'imaginent que nous, professeurs, nous leur donnons à étudier La Fontaine parce qu'il a raison, et que nous adhérons à ce qu'il prescrit (ou feint de prescrire) comme conduite à tenir » (Cauterman, Darras et Vanseveren, 2007, p. 67). On peut être en désaccord, mais il faut apprendre à se justifier! Cette position didactique nous semble être la plus fructueuse pour faire réfléchir les élèves.

---

[93] Certains peuvent donner raison à la fourmi (elle est vaillante, la cigale aurait dû être plus prévoyante et mérite sa leçon), d'autres à la cigale (la fourmi est cruelle, avare et égoïste de refuser l'aumône à quelqu'un dans le besoin); certains peuvent croire plus raisonnable la servitude volontaire du chien (il faut bien travailler pour manger, tout le monde a un patron, etc.) à la vie de bohème du loup, et vice versa (la liberté est le plus grand des biens).

[94] Cette réaction possible, qui avait été observée en classe de sixième par Cauterman, Darras et Vanseveren (2007), a été immédiate et spontanée dans notre classe de première secondaire.

11. Instruire sans déplaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, aux morales-préceptes se mêlent des morales qui relèvent plutôt du constat sur l'état du monde. Celles-ci recèlent souvent une critique de l'auteur sur sa société et sur le régime politique en place. Les *Fables* auraient-elles donc aussi une dimension politique subversive, comme celles de Phèdre, qui a dû prendre le chemin de l'exil?

L'enseignant revient brièvement sur le contexte politique et la situation du champ littéraire à l'époque de La Fontaine (cf. section 4.1.1) :

> Sous le règne de Louis XIV, il n'est pas de bon ton de parler haut et d'exprimer son opposition ou sa marginalité. La censure, voire la prison guette les imprudents. Il n'est pas rare que de grands seigneurs fassent rouer de coups par leurs donneurs d'étrivières des auteurs qui leur ont déplu (Lebrun, 1996).

Pour ne pas emprunter le même chemin que Phèdre, La Fontaine a donc dû apprendre à « dire sans dire », comme dit Lebrun (1996; 2000), à dénoncer avec subtilité. Si quelqu'un lit une fable dans laquelle le « roi des animaux » pose tel geste, est-ce la faute de La Fontaine s'il l'interprète comme une représentation du roi?... Les *Fables* ne semblent pas, par ailleurs, appeler à la révolte. Nous l'avons dit, les morales critiques de la société sont souvent des morales-constats (*La raison du plus fort est toujours la meilleure*), qui jettent plutôt un regard désabusé sur le monde. En filigrane des historiettes amusantes, des traits piquants de certains personnages, des sottises comiques des autres, c'est donc parfois un grand pessimisme qui apparait chez le fabuliste.

L'enseignant demande aux élèves d'identifier trois fables qui semblent dénoncer une injustice, un abus de pouvoir, ou recéler une critique portant sur la société du XVII^{e} siècle. Les élèves devraient identifier *Le Loup et l'agneau*, *Les Animaux malades de la peste* et *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf* (peut-être aussi *La Poule aux œufs d'or*). L'enseignant rappelle que la fable a souvent eu un lien avec la dénonciation des abus de pouvoir, les pères de ce genre en ayant vécu comme esclaves.

Il revient sur les trois fables identifiées avec les élèves. Ceux-ci, qui ont déjà entendu parler – dans les contes de leur enfance ou dans diverses reconstitutions historiques à la télévision et au cinéma – de princes, de princesses, de servantes, de marquis, de comtes... doivent arriver à mieux comprendre les récits et les morales, notamment en déterminant

approximativement la place des animaux dans la hiérarchie sociale de l'époque (haut ou bas placé?). L'enseignant les aide à comprendre certains rangs évoqués dans les morales (qu'est-ce qu'un bourgeois, un marquis, un page? qu'est-ce que la cour?). L'enseignant demande aux élèves si ces morales, qui visent une société différente de la nôtre, sont à leur avis périmées, aujourd'hui... Pour clore le sujet, il leur demande ensuite si, à la lumière du travail sur les morales, ils croient que les *Fables* de La Fontaine s'adressent aux enfants (un petit débat peut alors s'improviser).

APRÈS LA LECTURE

Après avoir lu, relu, analysé minutieusement plusieurs fables de La Fontaine, voici venu le temps, pour les élèves, de passer à la production, tant orale qu'écrite. Les activités suivantes devraient leur permettre de réinvestir plusieurs acquis.

12. Fables mises en voix

La fable est ordinairement classée, avec le conte et la légende, parmi ces genres qui sont issus de la tradition orale. Les origines orales de la fable, justement, laissent des traces indéniables chez La Fontaine : pensons simplement au rapport entre les *Fables* et la poésie, genre pétri d'oralité, dont les effets de rythme et de rimes sont davantage faits pour être entendus que pour être lus. Notons par ailleurs le côté théâtral des dialogues, et donc de la parole, qui occupent souvent chez La Fontaine une place centrale dans la fable. N'oublions pas pour finir qu'avant d'être lues, les *Fables* ont d'abord été lues à haute voix dans les salons par leur auteur (Lebrun, 1996; 2000). Il n'est pas surprenant, après tout, qu'elles aient souvent été associées, à l'école, à des exercices de récitation. Voyons comment il serait possible de réhabiliter ces exercices.

L'enseignant demande aux élèves de former des équipes de trois ou de quatre. Il a pris soin de choisir auparavant quelques fables d'une longueur appréciable, ou le narrateur et deux (ou trois) animaux prennent la parole de façon relativement équitable. Nous suggérons : *Le Loup et le chien* (équipe de trois), *Les Animaux malades de la peste* (équipe de quatre), *Le Loup et l'agneau* (équipe de trois) et *Le Renard et le bouc* (équipe de trois). Les élèves doivent départager ce qu'il revient à chacun de réciter : le narrateur doit se charger de la morale, de la narration et des incises, et les personnages de leurs répliques

respectives au sein du dialogue. Cela doit permettre aux élèves de revenir sur les notions liées aux séquences textuelles (morale, narration et dialogue) et de s'intéresser aux incises pour bien identifier l'énonciateur. Une fois que chaque membre a sa « partie » en main, l'équipe doit transformer la fable en saynète théâtrale : chaque élève doit *interpréter* son personnage (au sens d'en jouer le rôle, mais aussi au sens d'en livrer sa propre vision). Les élèves doivent prévoir les déplacements (ainsi que les questions de posture et de gestuelle), travailler à la fluidité des échanges de parole et à la qualité de la déclamation (articulation, intonation, volume, débit, liaisons).

L'enseignant leur donne aussi la consigne suivante : après la présentation de leur saynète aux autres élèves, l'un des membres de l'équipe devra prendre la parole (par exemple celui dont le texte était le plus court) afin d'expliquer la façon dont les membres de son équipe ont compris la morale de la fable (retour sur le travail autour des morales). Il doit ensuite dire en quoi, à son avis, cette fable est encore d'actualité, en faisant un lien soit avec un évènement de l'actualité journalistique[95], soit avec une expérience vécue. Les élèves doivent ainsi, en quelque sorte, s'approprier la fable, la mettre en lien avec leur vie.

13. Boucler la boucle: retour à la réécriture

Maintenant que les élèves ont tous les éléments en main pour expliquer la postérité des *Fables*, ils vont y participer.

L'enseignant leur demande de reprendre la courte fable écrite précédemment, avant l'observation de certaines caractéristiques des fables de La Fontaine. Il leur demande s'ils se sentent maintenant capables de faire mieux. En dyades, les élèves devront écrire un pastiche[96]. Pour que celui-ci soit réussi, l'enseignant, par le biais d'un questionnement, revient sur les caractéristiques génériques de la fable et les particularités des fables de La Fontaine étudiées : la fable est un bref récit allégorique à visée argumentative (elle cherche à transmettre une leçon, généralement formulée explicitement sous la forme d'une morale). Ce récit met en scène, la plupart du temps, des personnages de nature animale (bien qu'ils

[95] Au moment où cette activité a été mise en œuvre, les liens n'étaient pas difficiles à faire entre *Le Loup et l'agneau* et la répression exercée par un certain dirigeant libyen, entre *Les Animaux malades de la peste* et le procès-spectacle d'un certain homme politique accusé de viol...

[96] En complément, on peut faire réaliser aux élèves des tâches d'écriture plus ludiques, comme l'application de la méthode S+7 à une autre fable que *La Cigale et la Fourmi*, pour revenir sur la question de la postérité.

soient humanisés) en nombre restreint (deux le plus souvent, la structure duale[97] étant annoncée dès le titre) et s'organise autour d'une seule action de petite envergure, qui n'a rien d'une grande *quête*. Généralement, des dialogues sont insérés dans le récit. La fable est donc un genre composite qui mêle presque nécessairement des séquences argumentatives, narratives et dialogales. Finalement, les fables sont souvent illustrées. Chez La Fontaine, la fable a une dimension poétique : figures, rimes, vers inégaux... Elle se démarque par la notion de variété : variété du vocabulaire, des procédés de reprise. Les morales ont généralement un caractère proverbial.

À la suite de cette synthèse effectuée en plénière, les élèves construisent, avec l'enseignant, une grille d'évaluation pour les guider dans l'écriture. Par exemple :

Critères	**Oui/Non**
Brièveté (resserrement de l'histoire autour d'une action principale)	
Présence des diverses séquences textuelles caractéristiques de la fable : - narrative (récit allégorique opposant deux animaux : suscite l'intérêt?) - dialogale (respecte les normes du dialogue, est efficace, rend le texte plus vivant?) - argumentative (morale : bien trouvée, porte à l'action ou à la réflexion?)	
Dimension poétique : - disposition en vers? - rimes?	
Reprise de l'information - reprises et procédés de reprise variés?	
Vocabulaire - riche et varié? - évoquant le lexique de La Fontaine? (recourir à votre petit lexique)	
Illustration	
Erreurs de langue - syntaxe (dont la ponctuation) - orthographes lexicale et grammaticale	

Cette activité de réinvestissement peut donner lieu à de petits chefs-d'œuvre, nous en voulons pour preuve ces quelques pastiches réalisés par des élèves de première secondaire durant l'année scolaire 2010-2011, dans lesquels les clins d'œil à plusieurs fables de La Fontaine et la réutilisation de nombreux mots et tours très « lafontainiens » (de l'infinitif de narration aux inversions) montrent qu'il est bien possible d'amener des élèves du premier cycle à s'approprier, au moins en partie, cette œuvre immense :

[97] Canvat et Vandendorpe (1993) insistent sur cette structure duale.

Le Guépard et la gazelle

Un jour, un guépard vit une gazelle et [tenta de] la
[manger.
Mais c'est alors que la Belle lui proposa un marché :
« Testons votre vitesse et courons.
Si je l'emporte, point de festin,
Vous partirez; et sinon
vous pourrez manger à votre faim. »
Le guépard accepte
sans hésiter :
son idée est faite,
il va gagner.
On fixe l'heure du défi.
De juges, de détails l'on fait fi.
Et voilà que la course commence :
Le guépard prend de l'avance;
La gazelle va à toute vitesse.
Animée par un instinct de survie,
le tueur elle rejoint presque, lorsque la fatigue la prit.
Elle abandonne, épuisée.
Et le fauve de la manger.

Abandonner est toujours bien plus facile,
Mais tous vos efforts auront été inutiles.

Olivier et Raffaela

Le Singe et l'éléphant

Capitaine singe allait de compagnie
Avec son ami éléphant des plus bâtis.
Malheureusement, celui-ci n'était pas très intelligent,
L'autre oui, mais n'était pas fait fortement.
L'habile grimpeur dit à son ami :
« L'intelligence vaut, selon moi, plus que la force.
— Je n'y crois point. Un jour, vous verrez, dit
l'autre. »
Un jour, ils furent attaqués par des braconniers.
La géante créature courut les attaquer.
L'intelligent, dans un arbre perché,
Fut en sécurité.

La puissance n'est pas que physique, elle est surtout mentale.

Nicolas et Alexis

L'Ours brun et la girafe

L'ours, sur un chêne accoté,
Savourait un bon miel doré.
Mademoiselle girafe, qui disait à qui le voulait bien
Tous les plaisirs de son pays lointain,
S'avança vers le gourmand,
Avec l'intention de lui parler avec entrain.
La vantarde récita,
Encore une fois,
tous ses chants
Sur son magnifique continent.
Le nonchalant vint y mettre son grain de sel :
« Ma très chère, vous parlez de l'Afrique
Comme s'il s'agissait du royaume éternel,
Mais vous oubliez que
La pauvreté et la famine ne font pas de ce lieu
un paradis pour les dieux. »

Gare à vous, a beau mentir qui vient de loin.
Un beau matin,
vous serez témoin
des maladresses
et des faiblesses
de l'étranger qui vient de loin.

Rosalie et Dominique

Le Panda et le lion

Le panda qui se va prélassant
Ne se soucie guère du temps passant.
Son maitre le lion le prie de préparer
le rôt. Ce dernier devrait agréer aux invités.
Le domestique, croyant
Avoir tout son temps,
S'assoupit, oubliant sa besogne.
Le soir venu, le Roi fait une harangue
devant ses compères.
Avant de servir le brouet clair,
Le fainéant s'éveilla, trop tard hélas, et s'empressa
[de mélanger
différents nutriments.
Le temps manquant,
Il servit le bouillon glacé.
À la fin de ce repas, les reliefs étaient nombreux.
Le Panda se fit châtier
pour son péché.

Paresseux, c'est pour vous que nous écrivons :
Attendez-vous à être sévèrement punis.

Alice et Delphine

CONCLUSION DE LA SÉQUENCE

Cette séquence didactique a pour objectif d'amener les élèves à s'approprier les *Fables* de La Fontaine en considérant l'œuvre sous diverses dimensions (son lien avec le reste de la production littéraire, tant en amont qu'en aval, ses dimensions langagière, esthétique et référentielle, mais aussi ce qu'elle convoque chez son lecteur, en particulier sur le plan axiologique). Elle a aussi pour but de les amener à mieux comprendre certaines notions indispensables à leur formation langagière. C'est pourquoi l'étude de la langue y occupe une place importante et porte sur différents niveaux d'analyse : lexique, syntaxe, texte/discours, stylistique. Cependant, les analyses ne sont jamais gratuites : liées aux caractéristiques génériques ou aux particularités des fables lues, elles sont toujours en partie destinées à permettre à l'élève de mieux comprendre et interpréter ces textes. Elles sont liées le plus harmonieusement possible à l'étude générale de l'œuvre, qui ne se réduit pas à une étude formelle. Par conséquent, l'approche que nous proposons nous semble une voie susceptible de restaurer le lien entre la langue et la littérature, entre l'analyse et la construction du sens, et de réhabiliter les analyses grammaticales aux yeux de certains élèves.

SÉQUENCE DIDACTIQUE AUTOUR DE *L'ÉTRANGER* D'ALBERT CAMUS POUR LA CINQUIÈME SECONDAIRE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE

1. Justification du choix de l'œuvre

Cette œuvre marquante du siècle passé a fini par être emblématique du corpus scolaire. La lecture de *L'Étranger*[98] nous semble pertinente pour des élèves de cinquième secondaire pour plusieurs raisons : accessible dans sa forme volontairement simple (faisant usage, par exemple, d'un lexique quotidien, d'un style dépouillé, de phrases courtes, etc.), ce texte met en jeu, avec une certaine provocation, des comportements humains qui devraient interpeler les élèves sur les plans moral et affectif. Il présente par ailleurs un défi sur le plan intellectuel et est susceptible de nourrir la réflexion d'adolescents qui s'éveillent aux questions existentielles et qui se préparent, pour une bonne part d'entre eux, à suivre leurs premiers cours de philosophie au collégial.

2. Fil conducteur de la séquence

Le fil conducteur de la séquence est la notion d'*absurde*. On évitera cependant de donner un cours notionnel d'entrée de jeu sur l'absurde. Il s'agit d'une notion complexe et il faut donner le temps aux élèves de se l'approprier. Dans l'esprit des démarches euristiques, nous tenterons plutôt d'amener les élèves à construire progressivement la notion d'absurde au fil de la lecture, en en découvrant des traces dans la narration, le style, les caractéristiques des personnages, le propos...

3. Principaux outils ou dispositifs didactiques utilisés

La séquence se présentera comme une lecture sectionnée et accompagnée de l'œuvre qui sera nourrie par divers éléments : 1) un journal dialogué (Lebrun, 1996), qui obligera les élèves à « écrire leur lecture » – et donc à y réfléchir et à faire de l'ordre dans leurs impressions – et qui permettra à l'enseignant de prendre connaissance des lectures subjectives des élèves et d'inviter ces derniers à les approfondir par des commentaires

[98] Édition de référence : Camus, A. (1942). *L'Étranger*. Paris : Gallimard.

individualisés; 2) des comparaisons de textes qui, par une confrontation avec un contrexemple, feront mieux ressortir certaines des caractéristiques du texte que l'on souhaite faire découvrir; 3) un enregistrement audio d'une lecture du roman par l'auteur qui permettra aux élèves de s'approprier quelques extraits clés du texte par la voix (Dufays & al., 1995); 4) de l'écriture créative, qui permettra aux élèves de découvrir et d'explorer certaines des caractéristiques langagières du texte de Camus; 5) des analyses portant sur la narration, les personnages, le matériau langagier du texte; 6) des débats et des discussions entre pairs qui amèneront les élèves à clarifier et à étayer leur point de vue à l'oral, ainsi qu'à prendre connaissance de ceux des autres.

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

AVANT LA LECTURE

1. Présentation du roman par l'enseignant

Puisqu'il s'agit de faire construire le sens de l'œuvre au fil de la lecture, nous chercherons à ce que les élèves partent avec un minimum d'informations sur le texte lui-même. Il serait toutefois souhaitable de mettre un peu de chair autour de l'œuvre, si l'on peut dire, en présentant l'auteur et le caractère marquant de *L'Étranger*, qui provoqua dès sa publication une marée de commentaires et eut rapidement une grande importance dans l'évolution du genre romanesque. Si les biographies d'auteurs, dans leur forme traditionnelle, ont récemment été critiquées (notamment Rosier, 2002, Canvat, Collès & Dufays, 2006), les éléments biographiques et historiques nous semblent en plusieurs cas avoir encore leur pertinence. Il ne s'agit pas, ici, de tomber dans le biographisme ou la mythification souvent caractéristiques des textes d'escortes classiques, mais d'historiciser en quelque sorte le texte en rappelant qu'il est le fait d'un homme qui a pensé l'humain et la littérature à travers une expérience singulière[99]. En se gardant de faire des liens interprétatifs prématurés avec *L'Étranger* qui contraindraient par avance la lecture, l'enseignant peut donc présenter Camus et le contexte dans lequel il a vécu en insistant sur

[99] On n'a qu'à penser à l'importance du soleil algérien – symbole éminemment ambivalent, à la fois source de vie et source de mort –, qui imprègne l'œuvre de Camus jusque dans ses moindres replis, pour se convaincre de l'intérêt d'aller voir du côté des origines.

ce qui aidera dans la suite à lever d'éventuels problèmes de lecture (notamment l'Algérie et sa capitale, Alger, les tensions entre Arabes et Pieds-noirs à l'époque coloniale sur lesquelles Camus a pris position et le climat intellectuel dans lequel baignera l'auteur pendant la guerre : Résistance, existentialisme).

Par ailleurs, si l'enseignant a un souvenir de lecture particulier associé à cette œuvre et susceptible d'éveiller la curiosité des élèves, il serait aussi souhaitable qu'il se mette lui-même en scène comme sujet lecteur et indique le rôle qu'a pu jouer *L'Étranger* dans sa vie culturelle.

2. Découverte des premières lignes du roman

Les élèves lisent les deux premiers paragraphes du roman. Cette lecture est immédiatement suivie par l'écoute de la lecture qu'en a livré Camus à la radio nationale française en 1954 (Camus, 1954). Cette mise en voix est susceptible de favoriser l'entrée des élèves dans l'univers du roman. Comme l'affirme Pierre Yerlès, se remémorant l'éloge qu'a fait Pennac (1992) de la médiation vocale dans la lecture littéraire, la mise en voix socialise l'activité de lecture, tantôt excitant le désir de lire, tantôt amenant le texte à se révéler dans un certain « grain de voix » (Yerlès, 1996). En effet, l'écoute de cet enregistrement est déjà en soi un pas dans le monde de l'interprétation. Rappelons de fait que Camus fut d'abord comédien et que sa déclamation est le fruit d'un travail sur le texte; cette lecture, révélatrice de l'interprétation que faisait Camus de son propre roman, fournit donc une foule d'indices sur la façon dont il concevait son personnage et dont il entendait le texte intérieurement (ton, rythme). Trois extraits clés seront ainsi écoutés au cours de la séquence et les élèves pourront confronter, dans leurs journaux dialogués, la lecture qu'ils en avaient faite individuellement à celle qu'en livre Camus.

3. Premières réactions dans le journal dialogué

Les élèves font brièvement part de leur réaction dans leur journal de lecture. L'écriture commence donc avant que ne commence véritablement la lecture suivie du roman. Elle la prépare, en révélant pour l'élève lui-même et pour son enseignant dans quelle disposition il se lance, précisément, dans cette lecture. Pour alimenter l'écriture, l'enseignant pose quelques questions qui sont à concevoir comme de simples lanceurs et

qui conduiront l'élève, tout au long de la séquence, à s'intéresser à diverses dimensions du texte (personnages, intrigue, axiologie, écriture, etc.)

> ꕥ *Questions : Quelles sont vos premières impressions à la lecture et à l'écoute de l'extrait qui ouvre ce roman? Qu'est-ce qui vous frappe? Comment percevez-vous le personnage?*[100]

4. Comparaison de textes

Certaines intuitions, concernant notamment l'écriture du roman et l'attitude du protagoniste, auront émergé lors de l'écriture dans le journal dialogué. Pour cristalliser et partager ces intuitions, la classe procède à une comparaison de textes. L'enseignant invite les élèves à confronter le début de *L'Étranger* avec les premières pages du *Temps qui m'a manqué* de Gabrielle Roy[101] (Roy, 1997, pp. 13-15; extrait reproduit *infra*, p. 154).

Suite inachevée de son autobiographie posthume (*La Détresse et l'enchantement*), *Le Temps qui m'a manqué* s'ouvre sur le récit du voyage qu'entreprend Gabrielle pour les funérailles de sa mère à la suite de la réception du télégramme lui annonçant sa mort. On a donc affaire à une ressemblance frappante, avec *L'Étranger*, sur le plan des évènements rapportés et de la forme narrative choisie (une autobiographie *vs* un roman qui mime l'autobiographie[102]). Cependant, en ce qui concerne l'attitude du personnage (apparemment insensible chez l'un et d'une grande émotivité chez l'autre) et le style (dépouillé, haché chez l'un et ample et imagé chez l'autre), les deux textes se présentent comme de parfaits contrexemples. La confrontation pourra ainsi mieux faire ressortir certains des aspects du texte de Camus sur lesquels nous désirons attirer l'attention des élèves. Ceux-ci, en

---

[100] N. B. Ce qui est intéressant avec *L'Étranger*, c'est que toutes les réactions, comme opinerait sans doute Meursault, sont également valables pour lancer le travail collectif sur le texte. En effet, les réactions de rejet (par exemple un élève qui serait dérangé par l'insensibilité du personnage), d'identification (un élève qui serait affecté par l'idée de la mort d'une mère) et même d'indifférence (un élève qui ne témoignerait que du désintéressement) peuvent toutes donner lieu à des relances essentielles, portant tant sur les personnages, l'intrigue, la mise en texte que sur le sujet même du texte, l'absurde.

[101] Gabrielle Roy est une auteure qui a imprimé sa marque dans la littérature québécoise et dont les œuvres de fiction ont depuis longtemps leur place à l'école au Québec. Son écriture est marquée par une grande sensibilité.

[102] Au sens où l'entend Philippe Lejeune (1996) : « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (p. 14). Bien sûr, *L'Étranger* n'est pas une autobiographie au sens strict; c'est un roman, qui emprunte à la fois à la chronique et au journal intime, sans se réduire à ces formes, l'écriture s'éloignant et se rapprochant périodiquement de la concomitance avec les faits vécus. Malgré tout, c'est bien un roman *à caractère autobiographique*.

plénière, tentent d'identifier ce que la comparaison leur permet de mieux percevoir dans le début de *L'Étranger* : par exemple, l'absence de lyrisme, d'amplitude dans le style, de marques expressives; le lexique quotidien et les phrases courtes, le style haché; l'écriture « neutre » qui donne l'impression que le personnage est insensible ou indifférent à ce qui se passe, etc. Les commentaires peuvent rester très impressionnistes à ce stade.

5. Identification de la question centrale du texte

Afin de donner une intention de lecture aux élèves sans orienter leur lecture de façon contraignante, l'enseignant, après ces premières constatations, soulèvera simplement la question centrale du roman : le sens de la vie. Vaste question! Il demandera aux élèves de se lancer dans la lecture avec cette question en tête.

PENDANT LA LECTURE

6. Lecture individuelle des cinq premiers chapitres et écriture dans le journal dialogué

Comme l'a fait remarquer Camus lui-même dans ses *Carnets*, *L'Étranger* présente une structure très raisonnée; il s'agit en effet d'un diptyque dont les parties s'opposent parfaitement sur plusieurs plans : la première partie constitue la vie réellement vécue, la vie en liberté (on note d'ailleurs une insistance sur les périodes de vacances qui occultent presque complètement les éléments de la vie professionnelle); la seconde constitue la vie en captivité, la vie revécue par l'imagination et défigurée par les acteurs du procès. Pour l'auteur, le sens du roman résidait précisément dans le parallélisme des deux parties (Camus, 1964). Par ailleurs, le roman s'ouvre et se ferme sur une mort (celle de la mère; celle du protagoniste) et renferme exactement en son centre le récit d'une troisième mort : en effet, si la première partie compte six chapitres et la seconde, cinq seulement, il faut noter que le chapitre VI (qui se clôt sur le meurtre de l'Arabe) se présente comme un chapitre *pivot*, qui n'appartient pas tout à fait à la première partie et qui fait basculer le personnage dans la seconde partie. Les temps forts qui marquent la structure du roman guideront le sectionnement de la lecture. Les élèves procèdent donc à la lecture des cinq premiers chapitres, s'arrêtant précisément avant la lecture de ce chapitre pivot.

Ils font une lecture individuelle de cette section du roman, dont ils rendent compte dans leur journal dialogué. Pour lancer l'écriture, l'enseignant pose certaines questions et, pour l'alimenter, il fournit des rétroactions individualisées aux commentaires des élèves.

> ꕥ *Questions : Qu'est-ce qui semble important pour le personnage, qu'est-ce qui donne un sens à sa vie? Quels passages du texte te permettent de l'affirmer? Quels passages ou quelles phrases t'ont fait réagir ou réfléchir? Qu'as-tu ressenti ou pensé, et pourquoi? Y a-t-il des choses qui te frappent dans la façon dont est racontée cette histoire?*[103]

7. Introduction au sujet du roman : l'absurde

7.1. Retour sur la lecture autour de la question du sens de la vie

L'enseignant effectue un retour en plénière sur la lecture et les réactions auxquelles elle a donné lieu dans les journaux dialogués. Il lance la discussion en amenant les élèves à partager leurs réponses aux questions suivantes :

> ꕥ *Qu'est-ce qui semble vraiment important pour le personnage, qu'est-ce qui donne un sens à sa vie, quelle est sa raison de vivre, de se lever le matin? Quel but poursuit-il ou en quoi croit-il? En l'amour, en l'amitié, en l'argent, au bonheur?*

Les élèves sont invités à relever des passages du livre pour étayer leur avis; ils sont aidés par l'enseignant qui peut attirer leur attention sur certains passages précis (voir les passages possibles, note 103) en demandant aux élèves de les commenter, de dire ce qu'ils

---

[103] Plusieurs passages sont susceptibles de faire réagir les élèves, notamment sur les plans affectif et axiologique, parce qu'ils remettent en cause l'importance d'aspects fondamentaux de la vie humaine comme l'amour, l'amour filial, l'amitié : « C'est un peu pour cela que dans la dernière année je n'y suis presque plus allé [visiter ma mère à l'asile]. Et aussi parce que cela me prenait mon dimanche – sans compter l'effort pour aller à l'autobus, prendre des tickets et faire deux heures de route. » (p. 12); « J'ai pensé que c'était toujours un dimanche de tiré, que maman était maintenant enterrée, que j'allais reprendre mon travail et que, somme toute, il n'y avait rien de changé. » (p. 41); « il m'a demandé encore si je voulais être son copain. J'ai dit que ça m'était égal : il a eu l'air content. » (p. 49); « Un moment après, elle m'a demandé si je l'aimais. Je lui ai répondu que cela ne voulait rien dire, mais qu'il me semblait que non. Elle a eu l'air triste. » (p. 55); « Le soir, Marie est venue me chercher et m'a demandé si je voulais me marier avec elle. J'ai dit que cela m'était égal et que nous pourrions le faire si elle le voulait. [...] Je lui ai expliqué que cela n'avait aucune importance [...] Elle a observé que le mariage était une chose grave. J'ai répondu : "Non." » (pp. 69-70); etc. Par ailleurs, les questions de l'enseignant visent non seulement à convoquer l'axiologie ou l'affectivité des élèves, mais à éveiller leur « attention esthétique » (Dispy, 2006; Dispy & Dumortier, 2009) en les amenant à s'intéresser tant à ce qui est raconté qu'à la manière dont cela est raconté (cela sera approfondi plus loin).

leur apprennent à propos des valeurs, des buts ou des désirs du personnage. On peut s'attendre à ce que les élèves s'entendent sur le fait que le personnage ne semble pas viser de but précis. À la lecture du roman, en effet, on a l'impression de ne pas comprendre ce qui donne un sens à la vie de Meursault, bien qu'il ne semble pas malheureux; il n'accorde, en tout cas, aucune importance à ce qui donne un sens à la vie des autres : l'amour, le mariage, l'amitié, la réussite professionnelle. L'enseignant souligne que le groupe touche là, précisément, au sujet du roman : l'absence de sens ou de but auquel s'accrocher pour vivre. Les élèves doivent considérer la possibilité suivante : et si la vie n'avait pas de sens prédéterminé, s'il n'y avait pas de but vraiment important à poursuivre? C'est ce que Camus les invite à envisager pour un temps. L'enseignant mentionne que Camus appelle cela l'*absurde* et que les élèves découvriront peu à peu tout ce que ce terme recouvre pour l'auteur. Si l'existence humaine, donc, était *absurde*?

7.2. Le sentiment de l'absurdité

Pour introduire les élèves au concept philosophique de l'absurde, qui n'est pas peu complexe, l'enseignant, au lieu de définir d'entrée de jeu l'absurde, partira d'une expérience partagée, qui peut éveiller une résonance en plusieurs élèves : le sentiment de l'absurdité. Notons qu'il suivra en cela exactement le chemin qu'emprunte Camus dans *Le Mythe de Sisyphe* (Camus, 1942b)[104] pour définir l'absurde : avant d'en venir à ce qu'il nomme « la notion d'absurde », l'auteur décrit ce qu'il appelle « le sentiment de l'absurdité » qui, parce qu'il renvoie à une expérience et non à une abstraction, est plus aisé à appréhender.

L'enseignant demande aux élèves s'il leur est déjà arrivé d'avoir l'impression subite que ce qu'ils faisaient, ce que les gens autour d'eux faisaient, n'avait pas de sens, d'utilité, de but (l'attitude que manifestent plusieurs élèves à l'égard des tâches scolaires nous laisse à penser que ce sentiment ne devrait pas leur être totalement étranger...), voire que cela était proprement étrange. Leur est-il déjà arrivé de réaliser brusquement qu'ils faisaient certaines choses par habitude, machinalement, et qu'à la question « Pourquoi, au juste, je choisis de

[104] Rappelons que *L'Étranger* fait partie de ce que Camus a nommé le « cycle de l'absurde », un triptyque rassemblant des œuvres de trois genres distincts, censées donner des éclairages différents sur cette « notion d'absurde » : un roman (*L'Étranger*), un essai (*Le Mythe de Sisyphe*) et une pièce de théâtre (*Caligula*). Parce qu'elles se proposent d'aborder le même sujet selon des angles divers, ces œuvres s'éclairent l'une l'autre. On pourra donc y recourir au besoin.

faire cela? », ils ne trouvaient pas de réponse claire? Une discussion en plénière peut s'ouvrir, où les élèves seront encouragés à donner des exemples de situations dans lesquelles ils ont pu éprouver ce sentiment déroutant.

Le sentiment que les élèves sont ainsi amenés à décrire est ce que Camus nomme le « sentiment de l'absurdité »; l'enseignant, pour cristalliser les éléments de la discussion, peut recourir à cet extrait parlant du *Mythe de Sisyphe*, en prenant soin de le mettre à la portée des élèves et de le rapporter à ce qu'ils auront dit lors de la discussion :

> Le sentiment de l'absurdité au détour de n'importe quelle rue peut frapper à la face de n'importe quel homme.[...] Il arrive que les décors s'écroulent. Lever, tramway, quatre heures de bureau ou d'usine, repas, tramway, quatre heures de travail, repas, sommeil et lundi mardi mercredi jeudi vendredi et samedi sur le même rythme, cette route se suit aisément la plupart du temps. Un jour seulement, le « pourquoi » s'élève et tout commence dans cette lassitude teintée d'étonnement. « Commence », ceci est important. La lassitude est à la fin des actes d'une vie machinale, mais elle inaugure en même temps le mouvement de la conscience (Camus, 1942b, pp. 26-29).

Camus donne aussi, dans *Le Mythe*, un exemple de situation qui pourrait faire éprouver ce fameux sentiment. Cet exemple de la « cloison vitrée » constitue une image facile à se représenter, une image forte qui pourra aider à rendre compte de certains aspects du texte examinés *infra*. L'enseignant en fait part aux élèves, en s'assurant que les élèves comprennent bien l'image et en annonçant qu'elle leur sera utile lors du travail sur le texte.

> Les hommes aussi secrètent de l'inhumain. Dans certaines heures de lucidité, l'aspect mécanique de leurs gestes, leur pantomime privée de sens rend stupide tout ce qui les entoure. Un homme parle au téléphone derrière une cloison vitrée; on ne l'entend pas, mais on voit sa mimique sans portée : on se demande pourquoi il vit (Camus, 1942b, p. 31).

8. Regards sur les personnages, la narration et la langue[105] : comment Camus fait-il éprouver au lecteur le sentiment de l'absurdité pour éveiller sa conscience?

L'enseignant demande aux élèves si ce sentiment que les comportements humains sont parfois machinaux et étranges, qu'ils n'ont pas de sens, s'est manifesté lors de la lecture de la première partie de *L'Étranger*. Plusieurs personnages auront pu leur laisser une impression étrange : pensons au vieux Salamano et à son chien ou à la « petite automate », qui semblent presque dépourvus d'humanité (le premier finissant par s'identifier avec la bête qui l'accompagne et la seconde étant présentée comme un être robotisé) et dont l'existence semble d'une vacuité saisissante (cocher méticuleusement des émissions radiophoniques, battre son chien du matin au soir). À la suite de cette brève discussion en plénière, l'enseignant précise que Camus tente effectivement de faire éprouver le sentiment de l'absurdité à son lecteur pour éveiller sa conscience à l'absurdité de l'existence. Il ajoute que les élèves découvriront certains des nombreux procédés utilisés par l'auteur pour atteindre ce but.

8.1. Écriture créative

Nous suivrons l'idée qu'« écrire d'abord » (Daunay, 2007b) est susceptible de « permet[tre] aux élèves de prendre conscience de certaines dimensions linguistico-discursives qui sont négligées par les jeunes lecteurs » (Dolz cité dans Renaud, 2010). Nous proposons donc, avant toute analyse, une activité d'écriture créative qui vise à faire

[105] Le choix des objets d'analyse (la psychologie problématique du personnage-narrateur, la neutralité et le caractère dépouillé du style...) cherche à respecter l'idée d'un équilibre entre l'étude des particularités de l'œuvre et l'étude des caractéristiques génériques. Les analyses concerneront des catégories générales des genres narratifs (personnages, narration, etc.) et permettront d'outiller les élèves pour la lecture de romans, en particulier de romans modernes : on sait en effet qu'une des voies qu'a empruntée le roman moderne l'a mené vers une écriture plus transparente, le « degré zéro » dont parlait Barthes (1953), et vers la déconstruction du personnage comme entité fondamentalement psychologique (pensons à la dissolution du personnage tentée par les auteurs du Nouveau roman et aux défis que cela a posés pour la narration), qui correspondent à certains des choix esthétiques de *L'Étranger*. En fait, Camus est l'un des précurseurs de cette écriture (écriture ayant notamment subi les influences du journalisme, qui imprime sa marque à la littérature depuis le XIX^{e} siècle et qui compta dans ses rangs le jeune Camus avant qu'il ne devienne écrivain) avec les romanciers américains d'inspiration behavioriste. Camus, d'ailleurs, affirme lui-même avoir emprunté la « technique américaine » (entrevue accordée en 1945 citée dans Pingaud, 1992), ce qui prouve que son roman s'inscrit dans une évolution générique qui le dépasse. Cependant, Camus précise avoir emprunté cette technique parce qu'« elle convenait à [s]on propos qui était de décrire un homme sans conscience apparente » (*id.*). Voilà où le travail sera tourné vers les particularités de l'œuvre de Camus : la combinaison originale qu'elle fait des ressources de l'écriture blanche à l'américaine y prend un sens particulier, elle renvoie à l'absurde. Les analyses permettront donc aussi de percevoir l'œuvre comme singularité.

découvrir et explorer certains des procédés mis en œuvre par Camus. Cette production, qui relève de l'imitation, s'apparente à l'insertion (Colognesi et Deschepper, 2010). L'enseignant invite donc les élèves à produire un paragraphe (environ 150 mots) qui pourrait s'insérer, page 45, entre « J'ai travaillé tout l'après-midi » et « Il faisait très chaud dans le bureau et le soir, en sortant, j'ai été heureux de revenir en marchant lentement le long des quais ». Il s'agit de raconter brièvement cet après-midi au bureau. Camus étant volontairement elliptique en ce qui concerne la vie professionnelle de Meursault, le lecteur possède somme toute peu d'informations sur son travail. Cela laisse une relative liberté aux élèves, qui devront cependant s'attacher à produire un passage qui s'insèrerait le plus naturellement possible dans le texte de Camus, ce qui exigera d'eux qu'ils s'intéressent aux caractéristiques des personnages, de la narration, du style...

Cette production est suivie d'un échange entre pairs. Les élèves, en petits groupes, s'échangent leurs copies et les commentent oralement. Ils doivent identifier ce qui ressort de cet exercice d'imitation : quels points communs, par exemple, trouvent-ils aux diverses productions? Ces éléments sont repris en plénière. L'enseignant amène les élèves à s'exprimer sur leurs choix narratifs et le style qu'ils ont tenté de reproduire, afin de faire partager les découvertes, dont certaines seront approfondies par les analyses qui suivent.

8.2. Analyse lexicale : le portrait d'un personnage étrange

Parmi les moyens utilisés par Camus pour faire éprouver le sentiment de l'absurdité, le portrait de personnages étranges (cf. *supra*) est peut-être le plus remarquable. En revenant sur ce qui a été dit du sentiment de l'absurdité, l'enseignant peut demander aux élèves si la « vie machinale », l'« aspect mécanique des gestes », la « pantomime privée de sens » dont parle Camus dans *Le Mythe* leur rappellent un personnage de *L'Étranger* en particulier. Les élèves devraient pouvoir identifier la « petite automate ».

Pour comprendre comment est construit ce personnage qui laisse une forte impression au lecteur, la classe procède, en plénière, à une analyse lexicale du court extrait de la « petite automate » (pp. 71-73). Les élèves doivent identifier les mots et les expressions qui contribuent à créer l'étrangeté, l'inhumanité du personnage et à effectuer des regroupements. Ils identifieront, par exemple, le champ lexical de la précision mécanique et de la précipitation qui donnent l'image d'une machine qui s'emballe, qui tourne à vide. Le

mot « bizarre », qui encadre d'ailleurs l'extrait (il apparait au début et à la fin), confirme, deux fois plutôt qu'une, le caractère étrange, incompréhensible de ce personnage.

L'Étranger (la petite automate)

J'ai dîné chez Céleste. J'avais déjà commencé à manger lorsqu'il est entré une bizarre petite femme qui m'a demandé si elle pouvait s'asseoir à ma table. Naturellement, elle le pouvait. Elle avait des gestes saccadés et des yeux brillants dans une petite figure de pomme. Elle s'est débarrassée de sa jaquette, s'est assise et a consulté fiévreusement la carte. Elle a appelé Céleste et a commandé immédiatement tous ses plats d'une voix à la fois précise et précipitée. En attendant les hors-d'œuvre, elle a ouvert son sac, en a sorti un petit carré de papier et un crayon, a fait d'avance l'addition, puis a tiré d'un gousset, augmentée du pourboire, la somme exacte qu'elle a placée devant elle. À ce moment, on lui a apporté des hors-d'œuvre qu'elle a engloutis à toute vitesse. En attendant le plat suivant, elle a encore sorti de son sac un crayon bleu et un magazine qui donnait les programmes radiophoniques de la semaine. Avec beaucoup de soin, elle a coché une à une presque toutes les émissions. Comme le magazine avait une douzaine de pages, elle a continué ce travail méticuleusement pendant tout le repas. J'avais déjà fini qu'elle cochait encore avec la même application. Puis elle s'est levée, a remis sa jaquette avec les mêmes gestes précis d'automate et elle est partie. Comme je n'avais rien à faire, je suis sorti aussi et je l'ai suivie un moment. Elle s'était placée sur la bordure du trottoir et avec une vitesse et une sûreté incroyables, elle suivait son chemin sans dévier et sans se retourner. J'ai fini par la perdre de vue et par revenir sur mes pas. J'ai pensé qu'elle était bizarre, mais je l'ai oubliée assez vite.

LÉGENDE :

Lexique de la précision

Lexique de la précipitation

Un des procédés à la source du sentiment de l'absurdité consiste donc dans ces portraits de personnages étranges ponctuant le récit. La petite automate est *absurde*, son existence nous apparait privée de sens, comme celle de l'homme qui gesticule derrière la cloison vitrée. Mais l'intervention de ces personnages n'est pas le seul moyen imaginé par Camus : en fait, comme l'a montré Sartre (1947) avec pénétration, tout, dans ce roman, nous apparait un peu comme derrière une cloison vitrée qui nous empêcherait de percevoir le sens de ce qui se passe. Cette cloison vitrée, c'est la conscience passive de Meursault, qu'une narration très particulière, artifice imaginé par Camus, interpose entre le lecteur et les évènements rapportés.

8.3. Analyse narratologique : un « je » qui est comme un « il »

Avant d'aborder la narration dans *L'Étranger*, l'enseignant demande aux élèves ce qui, à leur avis, caractérise habituellement les récits à la première personne ou le narrateur raconte sa propre vie. Pour ce faire, il leur demande de s'appuyer sur l'extrait du *Temps qui m'a manqué* (reproduit *infra*) qu'ils ont lu en début de séquence, en le présentant comme

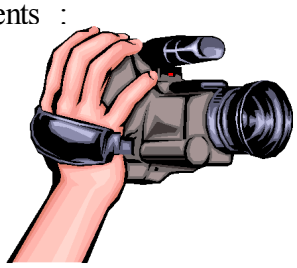
un cas typique de récit autobiographique. Il les alimente par des questions susceptibles d'attirer leur attention sur les éléments pertinents :

> ➳ *Quel est le ton de la narratrice (détaché, impersonnel ou neutre, humoristique, dramatique, expressif ou émotif, etc.)? A-t-on l'impression qu'elle nous confie des choses intimes, personnelles, ou qu'elle nous raconte quelque chose qui n'a aucune importance pour elle? Rapporte-t-elle surtout les évènements tels qu'ils se sont produits ou tels qu'elle les a vécus intérieurement (dans sa tête, son coeur)?*

Par le questionnement, l'enseignant fait sentir aux élèves que le type de narration que le genre autobiographique appelle habituellement est propre aux confidences, à la justification, à la recherche de soi ou à l'introspection, aux monologues intérieurs (focalisation interne), aux réflexions personnelles et aux réactions émotives face à ce qui est raconté; il s'agit d'une reconstruction de la vie de celui qui raconte, où celui-ci cherche entre autres à donner sens à ses actes et à ses expériences[106]. L'enseignant demande ensuite aux élèves de comparer la façon de raconter de Gabrielle et de Meursault.

> ➳ *Meursault adopte-t-il un ton aussi émouvant? A-t-on l'impression qu'il nous confie comme à des intimes les émotions, les sentiments, les réflexions que suscitent en lui les évènements qu'il vit? Insiste-t-il sur sa vie intérieure ou s'il décrit surtout les évènements tels qu'ils se produisent effectivement, qu'ils soient importants ou non pour lui?*

Les questions et les réponses permettront de mettre en lumière des intuitions qui seront explicitées et confirmées, dans la suite, par de véritables analyses linguistiques (cf. 8.4 et 8.5). L'enseignant présente ensuite ces deux dessins aux élèves en leur demandant d'associer chaque dessin à l'un des narrateurs, en se demandant lequel illustre le mieux le regard que chacun porte sur les évènements :



[106] Sur ces divers points, cf. Lejeune (1996).

Par le questionnement et le jeu d'association, l'enseignant amène les élèves à constater que le narrateur de *L'Étranger* s'oppose au narrateur des récits à caractère autobiographique classiques : ni introspection, ni réactions émotives, ni tentation de donner un sens ou une interprétation personnelle à ce qui est raconté. Meursault ne fait que rapporter, décrire *tout* ce qu'il voit (sans trier[107]), comme le ferait une caméra enregistreuse[108], c'est-à-dire avec une espèce d'*objectivité*, sans expliquer, interpréter ou ressentir. Tout se passe comme si les évènements rapportés n'arrivaient pas à Meursault lui-même, mais à un « il » qui regarderait *de l'extérieur*, comme si le narrateur était spectateur de sa propre vie (le mot *spectateur*, d'ailleurs, revient souvent dans *L'Étranger* et Meursault, lors de son procès, affirmera lui-même qu'il a l'impression de regarder le procès de quelqu'un d'autre). Ce personnage-narrateur est en quelque sorte une conscience passive qui s'interpose entre le lecteur et les évènements racontés, qui agit comme la fameuse « cloison vitrée » : transparente aux gestes, mais opaques aux significations.

On répète souvent aux élèves que le narrateur, dans un récit, ne doit pas être confondu avec l'auteur de ce récit. Le narrateur est un *personnage de papier*, il est construit par le texte et n'existe que par lui. Il serait donc intéressant que l'enseignant engage les élèves à tenter de déterminer plus précisément comment, par le langage, Camus construit ce narrateur particulier, ce point de vue « neutre » ou objectivant. L'enseignant ouvrira ici explicitement l'étude au travail sur la langue. Pour ce faire, il peut demander aux élèves quel phénomène de langue est lié à l'expression du point de vue, de la subjectivité dans un texte et amener les élèves à identifier le phénomène de la modalisation.

8.4. Analyse grammaticale : la modalisation

L'enseignant amènera les élèves à étudier la modalisation dans deux extraits de *L'Étranger* en se servant de l'extrait du *Temps qui m'a manqué* comme contrexemple. Les extraits choisis pour *L'Étranger* correspondent à l'introduction que les élèves ont entendu lire par l'auteur, à laquelle nous avons ajouté la scène de la bière (pp. 14-16) pour pouvoir soumettre un texte d'une longueur comparable à celle de l'extrait du *Temps qui m'a*

[107] Pensons à tous les détails rapportés sur la petite automate, qui ne joue aucun rôle dans l'histoire.
[108] C'est ce que Genette nomme la *focalisation externe*. Il affirme d'ailleurs que *L'Étranger* est le premier « récit homodiégétique à focalisation externe » (Genette, 1983, p. 90), autrement dit un cas limite, qui peut paraitre contradictoire. C'est ce qu'il faut faire sentir aux élèves, sans recourir à un tel métalangage.

manqué et dans lequel l'intensité dramatique se maintient. Les élèves sont invités à identifier, dans toutes les phrases qui sont énoncées par les narrateurs (ce qui exclut de l'étude, pour l'instant, les discours rapportant les propos d'autres personnages), les marques qui révèlent la subjectivité de ces derniers. En petits groupes, les élèves identifient ces marques et procèdent à des regroupements. Ils recourent, pour guider ce travail, à l'aide de l'enseignant et à des ouvrages de référence (notamment leur grammaire, par exemple Chartrand *et al.*, 1999).

Ce travail est suivi d'une reprise en plénière, où le partage des découvertes amènera le groupe à établir un classement commun[109]. La réalisation de l'activité pourrait donner lieu à un travail comme celui-ci :

[109] Il est à noter que les résultats d'analyse présentés ci-après ne constituent pas un « corrigé », mais tout au plus une analyse possible. Dans la perspective qui est la nôtre, l'importance de la réflexion sur la langue l'emporte sur celle de la réponse juste et unique. La modalisation, par ailleurs, n'est pas un concept aux limites parfaitement définies et l'analyse des marques de modalité dans un texte peut toujours donner matière à discussion. Il s'agit d'établir un classement raisonné, qui a fait l'objet de justifications par la classe.

L'Étranger

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, **je** ne sais pas. **J'**ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. **Je** prendrai l'autobus à deux heures et **j'**arriverai dans l'après-midi. Ainsi, **je** pourrai veiller et **je** rentrerai demain soir. **J'**ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. **Je** lui ai même dit : « Ce n'est pas de **ma** faute. » Il n'a pas répondu. **J'**ai pensé alors que **je** n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, **je** n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de **me** présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il **me** verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

[...]

À ce moment, le concierge est entré derrière **mon** dos. Il avait dû courir. Il a bégayé un peu : « On l'a couverte, mais je dois dévisser la bière pour que vous puissiez la voir. » Il s'approchait de la bière quand **je** l'ai arrêté. Il **m'**a dit : « Vous ne voulez pas ? » **J'**ai répondu : « Non. » Il s'est interrompu et **j'**étais gêné parce que **je** sentais que **je** n'aurais pas dû dire cela. Au bout d'un moment, il **m'**a regardé et il **m'**a demandé : « Pourquoi ? » mais sans reproche, comme s'il s'informait. **J'**ai dit : « **Je** ne sais pas. » Alors tortillant sa moustache blanche, il a dédaré sans **me** regarder : « **Je** comprends. » Il avait de beaux yeux, bleu clair, et un teint un peu rouge. Il **m'**a donné une chaise et lui-même s'est assis un peu en arrière de **moi**. La garde s'est levée et s'est dirigée vers la sortie. À ce moment, le concierge **m'**a dit : « C'est un chance qu'elle a. » Comme **je** ne comprenais pas, **j'**ai regardé l'infirmière et **j'**ai vu qu'elle portait sous les yeux un bandeau qui faisait le tour de la tête. À la hauteur du nez, le bandeau était plat. On ne voyait que la blancheur du bandeau dans son visage.

Quand elle est partie, le concierge a parlé : « Je vais vous laisser seul. » **Je** ne sais pas quel geste j'ai fait, mais il est resté, debout derrière moi. Cette présence dans **mon** dos **me** gênait. La pièce était pleine d'une belle lumière de fin d'après-midi. Deux frelons bourdonnaient contre la verrière. Et **je** sentais le sommeil me gagner. **J'**ai dit au concierge, sans **me** retourner vers lui : « Il y a longtemps que vous êtes là ? » Immédiatement il a répondu : « Cinq ans » – comme s'il avait attendu depuis toujours **ma** demande.

Ensuite, il a beaucoup bavardé. On l'aurait bien étonné en lui disant qu'il finirait concierge à l'asile de Marengo. Il avait soixante-quatre ans et il était Parisien. À ce moment **je** l'ai interrompu : « Ah, vous n'êtes pas d'ici ? » Puis **je me** suis souvenu qu'avant de **me** conduire chez le directeur, il **m'**avait parlé de maman. Il **m'**avait dit qu'il fallait l'enterrer très vite, parce que dans la plaine il faisait chaud, surtout dans ce pays. C'est alors qu'il **m'**avait appris qu'il avait vécu à Paris et qu'il avait du mal à l'oublier. À Paris, on reste avec le mort trois, quatre jours quelquefois. Ici on n'a pas le temps, on ne s'est pas fait à l'idée que déjà il faut courir derrière le corbillard. Sa femme lui avait dit alors : « Tais-toi, ce ne sont pas des choses à raconter à Monsieur. » Le vieux avait rougi et s'était excusé. **J'**étais intervenu pour dire : « Mais non. Mais non. » **Je** trouvais ce qu'il racontait juste et intéressant.

LÉGENDE :
- marques énonciatives
- Vocabulaire connotatif
- Auxiliaires de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de connaissance, de perception...) et locutions verbales équivalentes
- Adverbes ou locutions adverbiales (exprimant des valeurs modales fondamentales : possibilité, nécessité...)

RÉSULTATS D'ANALYSE

Compilation des marques de modalité :

1. *Maman* (3) : Nom chargé émotivement qui témoigne de l'attachement
2. *peut-être* (2) : adverbe exprimant l'incertitude
3. *ne sais pas* (3) : verbe de connaissance (savoir) qui exprime ici l'ignorance
4. *pouvoir (pourrai, ne pouvait pas)* (2) : auxiliaire de modalité exprimant la possibilité
5. *pareille* : adjectif évaluatif qui marque le caractère extraordinaire de la chose qualifiée
6. *avait l'air* : locution verbale synonyme de sembler, exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
7. *avoir dû* (3) : conditionnel passé associé qui exprime la nécessité avec une nuance d'hypothèse (2) et la possibilité (1)
8. *avoir à* : synonyme de *devoir*, auxiliaire de modalité exprimant la nécessité
9. *sans doute* : locution adverbiale exprimant l'incertitude ou la possibilité
10. *sentais* : verbe de perception
11. *beaux/belle* (2) : vocabulaire connotatif; adjectif évaluatif connoté positivement
12. *bavardé* : vocabulaire connotatif; verbe connoté négativement
13. *je trouvais* : verbe d'opinion
14. *juste* : vocabulaire connotatif; adjectif évaluatif connoté positivement
15. *intéressant* : vocabulaire connotatif; adjectif évaluatif connoté positivement

CLASSIFICATION DES MARQUES

Vocabulaire connotatif (9)	**Auxiliaires de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de perception, de connaissance...) et locutions verbales équivalentes (12)**	**Adverbes et locutions adverbiales (3)**
Maman (3) *Pareille* *Beau* (2) *Bavardé* *Juste* *Intéressant*	*Savoir (ne pas)* (3) : **ignorance** *Pouvoir* (2) : **possibilité** *Avoir l'air* : **perception/incertitude** *Devoir* au conditionnel passé (2) : **nécessité/hypothèse** *Devoir* au passé composé : **possibilité** *Avoir à* : **nécessité** *Sentir* : **perception/incertitude** *Trouver* : **opinion**	*Peut-être* (2) : **incertitude** *Sans doute* : **possibilité, incertitude**

Total : 24 marques

(*Note : Beaucoup de mots reviennent deux ou trois fois dans ce court extrait. L'auteur utilise donc peu de moyens différents pour exprimer la subjectivité du narrateur.*)

Le Temps qui m'a manqué

Longtemps il **m'**avait semblé que les rails ne **me** chanteraient jamais autre chose que le bonheur. Dans **mes** voyages d'enfant avec maman, que **nous** allions peu loin ou, au contraire, comme cette fois jusqu'en Saskatchewan, alors qu'elle avait eu l'air si préoccupée, toujours ils **me** présentèrent la vie à l'image des visions magiques que faisaient naître en **moi** la vue de l'horizon fuyant sans cesse devant **nous**. Les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur, **me** parurent pendant des années indissolublement liés. Même après que **j'**eus quitté **ma** mère en ce jour de septembre, petite silhouette solitaire au bout du quai, serrant sur elle son manteau sombre, le cœur **me** manquant de la voir ainsi abandonnée, même alors les rails ne furent pas longs à **me** rassurer et à **me** consoler par leur incroyable attrait sur **mon** âme jeune. **Je m'**en allais au loin chercher ce qu'il y avait de meilleur, **me** disaient-ils. **Je** le rapporterais à **ma** mère. Et elle en serait à jamais réjouie.

Combien de temps avait donc passé depuis cette illusion d'un cœur qui toujours oscilla entre l'exaltation la plus enivrante et l'ombre la plus noire? À peine plus de cinq ans, et voici qu'en ce soir de juin, Montréal à peine quitté, le train, lancé dans la nuit lugubre, à chaque tour de roue **me** martelait la tête de la même phrase impitoyablement scandée : Ta mère est morte. Ta mère est morte. Ou bien il **me** faisait à **moi-même me** le dire sur un ton pareillement scandé : Maman est morte. Et **je** n'arrivais pas encore malgré tout à le croire tout à fait, tout au fond de l'âme. Pourquoi maman serait-elle morte avant que **je** n'aie eu le temps de lui rapporter la raison d'être fière de **moi** que **j'**étais allée au bout du monde lui chercher au prix de tant d'efforts? Elle si patiente, comment ne **m'**aurait-elle pas accordé le peu de temps qui **m'**avait manqué? Si peu de temps!... si peu de temps!... se prirent, comme en se riant de **moi**, à me scander les rails.

Elle ne **m'**avait pourtant pas paru si malade l'été passé, alors que, revenant de mon voyage de reportages dans l'Ouest canadien et jusqu'au tronçon, que **j'**avais pu aller voir, de la route de l'Alaska, **je m'**étais arrêtée auprès d'elle pour quelques jours. Si, pourtant! Il y avait eu cet incident qui aurait dû m'inquiéter si j'avais seulement été un un peu moins prise par **mes** propres préoccupations! Comme **nous** causions ensemble, un soir, elle assise dans sa chaise berçante, **moi** allongée, à côté, sur un sofa, elle m'avait tout à coup demandé : « Veux-tu changer de place avec moi, me laisser le sofa pour me reposer un moment? » Cela lui ressemblait si peu d'avouer de la fatigue, comment n'avais-**je** donc pas compris que pour y venir elle avait dû se sentir mal? Mais **je** rentrais presque épuisée de mon long voyage, la tête pleine des mille choses que **j'**avais vues et avais peur de ne pas bien rendre, si inquiète et tracassée au sujet de **mon** travail à venir – comment traiter cette matière abondante retenue dans **ma** mémoire seulement – que, dans **mon** mal à **moi**, **j'**avais pu passer sans le voir à côté du sien, déjà peut-être très sérieux dès ce moment-là.

Pour la troisième fois en une heure, **je** sortis de **mon** sac le télégramme plié en quatre et relus avec la même stupéfaction profonde, comme si encore maintenant le sens de ces quelques lignes ne **me** parvenait pas en entier : *Maman décédée ce matin à dix heures. Funérailles mardi. T'attendons si possible.* C'était signé : *Germain*.

LÉGENDE :

- marques énonciatives
- Vocabulaire connotatif et figures qui font prendre un sens connotatif aux mots
- Auxiliaires de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de connaissance, de perception...) et locutions verbales équivalentes
- Adverbes ou locutions adverbiales (exprimant des valeurs modales fondamentales : possibilité, nécessité...)
- Types de phrase et ponctuation expressive

RÉSULTATS D'ANALYSE

1. *avait semblé* : auxiliaire de modalité exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
2. *les rails ne me chanteraient jamais autre chose que le bonheur* : image constitutive d'une personnification ou d'une prosopopée (cf. la suite) qui révèle les pensées et les sentiments de la narratrice en les faisant énoncer par les rails. + Conditionnel ajoutant une nuance d'hypothèse.
3. *maman* (3) : nom chargé émotivement qui témoigne de l'attachement pour la mère
4. *avait eu l'air* : locution verbale synonyme de « sembler » exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
5. *magique* : adjectif connoté positivement
6. *les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur* : accumulation qui s'apparente au zeugme, en associant, dans une même énumération, un état de conscience agréable à des réalités plus concrètes.
7. *parurent* : auxiliaire de modalité exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
8. *le cœur me manquant* : métaphore connotant une vive émotion
9. *abandonnée* : adjectif connoté qui témoigne d'un sentiment douloureux chez la narratrice
10. *incroyable* : adjectif à connotation méliorative
11. *âme* (2) : nom connoté pour parler de soi dans une perspective psychologique, appartenant au style élevé
12. *meilleur* : adjectif à connotation méliorative
13. *illusion* : nom à connotation péjorative
14. *cœur* : nom connotant l'émotion, emploi métaphorique.
15. *l'exaltation la plus enivrante* : expression connotée exprimant une forte émotion positive
16. *l'ombre la plus noire* : expression connotée, métaphorique, exprimant une forte émotion négative
17. *lugubre* : adjectif à connotation péjorative
18. *le train me martelait la tête* : métaphore exprimant un état psychologique douloureux participant de la personnification de la voie ferrée.
19. *impitoyablement* : adjectif à connotation péjorative
20. *au bout du monde* : hyperbole ajoutant de l'intensité aux propos
21. *tant de* : déterminant formé à partir d'un adverbe d'intensité
22. *si* (5) : adverbe d'intensité
23. *phrases interrogatives* (4) : interrogations qui ne s'adressent pas au destinataire (monologue intérieur), n'appellent pas de réponse et équivalent à l'expression de regrets
24. *phrases exclamatives* (4) : exclamations exprimant le regret
25. *points de suspension* (2) : fragmentent un monologue intérieur et marquent le regret ou la douleur
26. *se prirent, comme en se riant de moi, à me scander les rails* : image contenant une comparaison et participant de la personnification de la voie ferrée. Elle exprime la perception douloureuse de la narratrice.
27. *avait paru* : auxiliaire de modalité exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
28. *avais pu* : auxiliaire de modalité exprimant la possibilité (ici au sens de la chance)
29. *aurait dû* : conditionnel passé associé à un auxiliaire de modalité, qui exprime la nécessité avec une nuance d'hypothèse
30. *(si) seulement* : adverbe servant à exprimer le regret
31. *avait dû* : auxiliaire de modalité exprimant la possibilité
32. *avais peur* : locution exprimant un la crainte que ce qui énoncé ne se réalise.
33. *mal* : nom connoté
34. *peut-être* : adverbe exprimant le doute
35. *stupéfaction profonde* : mots connotés exprimant une vive émotion

CLASSIFICATION DES MARQUES

Vocabulaire connotatif et figures (22)	**Aux. de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de perception...) et loc. verbales (9)**	**Adverbes et locutions adverbiales (8)**	**Types de phrase et ponctuation expressive (10)**
Les rails ne me chanteraient jamais autre chose que le bonheur *Maman* (3) *Magique* *Les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur* *Le cœur me manquant* (**douleur**) *Abandonnée* (**douleur**) *Incroyable* *Âme* *Meilleur* *Illusion* *Cœur* *L'exaltation la plus enivrante* *L'ombre la plus noire* (**douleur**) *Lugubre* *Le train me martelait la tête* (**douleur**) *Impitoyablement* (**douleur**) *Au bout du monde* *Se prirent, comme en se riant de moi, à me scander les rails* (**douleur**) *Mal* (**douleur**) *Stupéfaction profonde* (**douleur**)	*Avait semblé* : **perception/incertitude** *Avait eu l'air* : **perception/incertitude** *Avait paru/Parurent* : **perception/incertitude** *Avais pu* : **possibilité/chance** *Aurait dû* : **nécessité/hypothèse** *Avait dû* : **possibilité** *Avais peur* : **sentiment de peur** *Chanteraient* : **hypothèse**	*Tant* : **intensité** *Si* (5) : **intensité** *(Si) seulement* : **regret** *peut-être* : **doute**	*Ph. interrogatives* (4) **regret** *Ph. exclamatives* (4) **regret** *Points suspension* (2) **regret/douleur**

Total : 48 marques

Cette analyse devrait permettre aux élèves de constater que *L'Étranger* est un texte assez peu modalisé, ce qui est paradoxal pour un texte au « je » relatant une expérience aussi marquante que la mort de la mère du sujet énonciateur. Celui-ci s'implique donc peu dans ce qu'il raconte, d'où le sentiment de neutralité qui découle de la lecture. Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, le « je » pourrait être remplacé par un « il » sans que les changements ne soient trop importants. À l'inverse, *Le Temps qui m'a manqué* est un texte fortement modalisé (deux fois plus de marques de modalité ont été identifiées dans l'extrait de ce texte); il s'agit d'un monologue intérieur où l'énonciateur exprime sans cesse sa subjectivité. Par ailleurs, les marques de modalité y sont plus variées. Par exemple, la classification a été ouverte aux expressions figurées (on constate par contraste que *L'Étranger*, du moins dans les extraits analysés, ne relève pas d'un style imagé et privilégie la dénotation) et aux types de phrases non déclaratives et à la ponctuation expressive.

Cette analyse pourrait être raffinée pour voir ce qui, en particulier, est absent de *L'Étranger* sur le plan de l'expression de la subjectivité. On pourrait dire, en effet, que la subjectivité a plusieurs « volets » : certaines de ses manifestations relèvent de la pensée (de la réflexion, de l'opinion, de la connaissance...) alors que d'autres relèvent plutôt de l'affectivité (cf. Riegel, Pellat & Rioul, 1994). C'est ce dernier volet qui s'exprime particulièrement timidement chez le narrateur de *L'Étranger*. Pour amener les élèves à en prendre conscience, l'enseignant peut leur demander de repérer, parmi les marques de modalités identifiées, celles qui relèvent de l'affectivité (de l'émotion, de la sensibilité ou des sentiments). Il peut même leur demander de compléter l'étude par une analyse lexicale, en repérant tous les mots qui relèvent de près ou de loin de l'affectivité. Cette analyse pourrait ressembler à ce qui suit :

L'Étranger

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, **je** ne sais pas. **J'**ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. **Je** prendrai l'autobus à deux heures et **j'**arriverai dans l'après-midi. Ainsi, **je** pourrai veiller et **je** rentrerai demain soir. **J'**ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. **Je** lui ai même dit : « Ce n'est pas de **ma** faute. » Il n'a pas répondu. **J'**ai pensé alors que **je** n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, **je** n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de **me** présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il **me** verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

[...]

À ce moment, le concierge est entré derrière **mon** dos. Il avait dû courir. Il a bégayé un peu : « On l'a couverte, mais je dois dévisser la bière pour que vous puissiez la voir. » Il s'approchait de la bière quand **je** l'ai arrêté. Il **m'**a dit : « Vous ne voulez pas ? » **J'**ai répondu : « Non. » Il s'est interrompu et **j'**étais gêné parce que **je** sentais que **je** n'aurais pas dû dire cela. Au bout d'un moment, il **m'**a regardé et il **m'**a demandé : « Pourquoi ? » mais sans reproche, comme s'il s'informait. **J'**ai dit : « **Je** ne sais pas. » Alors tortillant sa moustache blanche, il a déclaré sans **me** regarder : « **Je** comprends. » Il avait de beaux yeux, bleu clair, et un teint un peu rouge. Il **m'**a donné une chaise et lui-même s'est assis un peu en arrière de **moi**. La garde s'est levée et s'est dirigée vers la sortie. À ce moment, le concierge **m'**a dit : « C'est un chancre qu'elle a. » Comme **je** ne comprenais pas, **j'**ai regardé l'infirmière et **j'**ai vu qu'elle portait sous les yeux un bandeau qui faisait le tour de la tête. À la hauteur du nez, le bandeau était plat. On ne voyait que la blancheur du bandeau dans son visage.

Quand elle est partie, le concierge a parlé : « Je vais vous laisser seul. » **Je** ne sais pas quel geste j'ai fait, mais il est resté, debout derrière moi. Cette présence dans **mon** dos **me** gênait. La pièce était pleine d'une belle lumière de fin d'après-midi. Deux frelons bourdonnaient contre la verrière. Et **je** sentais le sommeil me gagner. **J'**ai dit au concierge, sans **me** retourner vers lui : « Il y a longtemps que vous êtes là ? » Immédiatement il a répondu : « Cinq ans » – comme s'il avait attendu depuis toujours **ma** demande.

Ensuite, il a beaucoup bavardé. On l'aurait bien étonné en lui disant qu'il finirait concierge à l'asile de Marengo. Il avait soixante-quatre ans et il était Parisien. À ce moment **je** l'ai interrompu : « Ah, vous n'êtes pas d'ici ? » Puis **je me** suis souvenu qu'avant de **me** conduire chez le directeur, il **m'**avait parlé de maman. Il **m'**avait dit qu'il fallait l'enterrer très vite, parce que dans la plaine il faisait chaud, surtout dans ce pays. C'est alors qu'il **m'**avait appris qu'il avait vécu à Paris et qu'il avait du mal à l'oublier. À Paris, on reste avec le mort trois, quatre jours quelquefois. Ici on n'a pas le temps, on ne s'est pas fait à l'idée que déjà il faut courir derrière le corbillard. Sa femme lui avait dit alors : « Tais-toi, ce ne sont pas des choses à raconter à Monsieur. » Le vieux avait rougi et s'était excusé. **J'**étais intervenu pour dire : « Mais non. Mais non. » **Je** trouvais ce qu'il racontait juste et intéressant.

LÉGENDE :

- marques énonciatives
- Marques de modalité et mots relevant de l'affectivité
- Autres marques de modalité, qui relèvent plutôt de la pensée

Le Temps qui m'a manqué

Longtemps il **m'**avait semblé que les rails ne **me** chanteraient jamais autre chose que le bonheur. Dans **mes** voyages d'enfant avec maman, que **nous** allions peu loin ou, au contraire, comme cette fois jusqu'en Saskatchewan, alors qu'elle avait eu l'air si préoccupée, toujours ils **me** présentèrent la vie à l'image des visions magiques que faisaient naître en **moi** la vue de l'horizon fuyant sans cesse devant **nous**. Les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur, **me** parurent pendant des années indissolublement liés. Même après que **j'**eus quitté **ma** mère en ce jour de septembre, petite silhouette solitaire au bout du quai, serrant sur elle son manteau sombre, le cœur **me** manquant de la voir ainsi abandonnée, même alors les rails ne furent pas longs à **me** rassurer et à **me** consoler par leur incroyable attrait sur **mon** âme jeune. **Je m'**en allais au loin chercher ce qu'il y avait de meilleur, **me** disaient-ils. **Je** le rapporterais à **ma** mère. Et elle en serait à jamais réjouie.

Combien de temps avait donc passé depuis cette illusion d'un cœur qui toujours oscilla entre l'exaltation la plus enivrante et l'ombre la plus noire? À peine plus de cinq ans, et voici qu'en ce soir de juin, Montréal à peine quitté, le train, lancé dans la nuit lugubre, à chaque tour de roue **me** martelait la tête de la même phrase impitoyablement scandée : Ta mère est morte. Ta mère est morte. Ou bien il **me** faisait à **moi-même me** le dire sur un ton pareillement scandé : Maman est morte. Et **je** n'arrivais pas encore malgré tout à le croire tout à fait, tout au fond de l'âme. Pourquoi maman serait-elle morte avant que **je** n'aie eu le temps de lui rapporter la raison d'être fière de **moi** que **j'**étais allée au bout du monde lui chercher au prix de tant d'efforts? Elle si patiente, comment ne **m'**aurait-elle pas accordé le peu de temps qui **m'**avait manqué? Si peu de temps!... si peu de temps!... se prirent, comme en se riant de **moi**, à me scander les rails.

Elle ne **m'**avait pourtant pas paru si malade l'été passé, alors que, revenant de mon voyage de reportages dans l'Ouest canadien et jusqu'au tronçon, que **j'**avais pu aller voir, de la route de l'Alaska, **je m'**étais arrêtée auprès d'elle pour quelques jours. Si, pourtant! Il y avait eu cet incident qui aurait dû m'inquiéter si j'avais seulement été un un peu moins prise par **mes** propres préoccupations! Comme **nous** causions ensemble, un soir, elle assise dans sa chaise berçante, **moi** allongée, à côté, sur un sofa, elle m'avait tout à coup demandé : « Veux-tu changer de place avec moi, me laisser le sofa pour me reposer un moment? » Cela lui ressemblait si peu d'avouer de la fatigue, comment n'avais-**je** donc pas compris que pour y venir elle avait dû se sentir mal? Mais **je** rentrais presque épuisée de mon long voyage, la tête pleine des mille choses que **j'**avais vues et avais peur de ne pas bien rendre, si inquiète et tracassée au sujet de **mon** travail à venir – comment traiter cette matière abondante retenue dans **ma** mémoire seulement – que, dans **mon** mal à **moi**, **j'**avais pu passer sans le voir à côté du sien, déjà peut-être très sérieux dès ce moment-là.

Pour la troisième fois en une heure, **je** sortis de **mon** sac le télégramme plié en quatre et relus avec la même stupéfaction profonde, comme si encore maintenant le sens de ces quelques lignes ne **me** parvenait pas en entier : *Maman décédée ce matin à dix heures. Funérailles mardi. T'attendons si possible.* C'était signé : *Germain*.

LÉGENDE :

- marques énonciatives
- Marques de modalité et mots relevant de l'affectivité
- Autres marques de modalité, qui relèvent plutôt de la pensée

Les élèves remarqueront que le narrateur de *L'Étranger*, contrairement à celui du *Temps qui m'a manqué*, s'implique particulièrement peu sur sur le plan émotif, comme si les choses avaient peu d'importance à ses yeux. En effet, non seulement on remarque peu de marques de modalité, mais peu d'entre elles relèvent de l'affectivité. Même lorsqu'on élargit l'étude à tous les mots relevant de ce volet de la subjectivité, on découvre qu'ils sont presque absents des extraits étudiés (on pourrait même avancer que certains des trois termes retenus ne relèvent pas à proprement parler de l'affectivité). Cela permet de rendre compte du fait qu'à la lecture de *L'Étranger,* on a non seulement une impression de neutralité, mais encore d'indifférence, d'insensibilité, de sècheresse.

Les marques qui relèvent de la pensée (opinion, jugement, connaissance, évaluation, etc.) dominent dans les extraits de *L'Étranger*, sans être nombreuses pour un texte à caractère autobiographique. De plus, la grande majorité de ces marques expriment l'incertitude, l'ignorance, la possibilité, l'hypothèse... Comme si le narrateur n'était sûr de rien, ne comprenait pas tout, n'arrivait pas à déchiffrer les situations (cela se manifestera avec évidence lors du procès). Voilà qui contribue aussi, sans aucun doute, à construire l'opacité relative de cette fameuse « cloison vitrée ». Par ailleurs, cette nuance d'incertitude récurrente dans le texte renvoie bien à la faiblesse de la raison humaine devant l'étrangeté du monde. L'enseignant pourra donc y revenir lorsqu'il sera question de la *notion d'absurde*.

Mais l'effet d'objectivité, de neutralité, de détachement, voire de sècheresse du texte de Camus, cet effet qui dérange le lecteur, ne découle-t-il que de l'absence de modalisation? On peut faire voir aux élèves qu'il découle au contraire d'un travail sur la langue qui touche à toutes les dimensions du texte, jusqu'à la structure de ses phrases.

8.5. Analyse grammaticale : le style télégraphique et la phrase simple

L'enseignant demande aux élèves si le style de *L'Étranger* correspond à l'image qu'ils se font spontanément d'un texte littéraire. Il peut inviter les élèves à se reporter de nouveau à l'extrait du texte de Roy, dont le lyrisme et l'amplitude des phrases est plus proche de la conception classique de la littérarité. Les élèves auront peut-être déjà remarqué, lors du premier exercice de comparaison (cf. *supra*), que le début de *L'Étranger* regorge de phrases courtes et plus simples que chez Roy, ce qui donne l'impression d'un

style à la fois dépouillé et haché. L'enseignant peut revenir sur ces constatations et amener progressivement les élèves sur le terrain de la syntaxe.

Après un rappel des connaissances relatives à la phrase graphique, à la phrase syntaxique (P) et aux mécanismes de jonction des phrases syntaxiques (juxtaposition, coordination, subordination), l'enseignant demande aux élèves de déterminer si les phrases graphiques des deux premiers paragraphes de *L'Étranger* contiennent majoritairement une ou plusieurs phrases syntaxiques et quels mécanismes de jonction sont privilégiés. Les élèves sont invités à procéder en petits groupes, à l'aide du modèle de la phrase de base et des manipulations syntaxiques, à une analyse en constituants des phrases graphiques de cet extrait de *L'Étranger*, dans le but de délimiter les P et d'en comprendre l'architecture. Ceux-ci s'arrêteront donc aux constituants de premier niveau, à moins qu'il y ait subordination. Pour faire ressortir la brièveté et la simplicité de la structure de ces phrases graphiques, l'enseignant peut faire analyser, selon les mêmes modalités, deux[110] phrases représentatives de l'extrait du *Temps qui m'a manqué.*

Voici une analyse à laquelle pourrait arriver la classe[111], reproduite avec le code de couleur que proposent Chartrand *et al.* (1999) pour les constituants de P.

1.

ANALYSE EN CONSTITUANTS DE DEUX PHRASES GRAPHIQUES DU *TEMPS QUI M'A MANQUÉ*

Dans mes voyages d'enfant avec maman , *que* nous allions peu loin **ou**, au contraire, comme cette fois jusqu'en Saskatchewan ,

*alors qu'*elle avait eu l'air si préoccupée , toujours ils me présentèrent la vie à l'image des visions magiques *que* faisaient naître

en moi la vue de l'horizon fuyant sans cesse devant nous

2.

Elle ne m'avait pourtant pas paru si malade l'été passé, *alors que* revenant de mon voyage de reportages dans l'Ouest canadien

et jusqu'au tronçon, *que* **j'avais pu aller voir**, de la route de l'Alaska, je m'étais arrêtée auprès d'elle pour quelques jours

[110] L'analyse des phrases de cet extrait étant plus « sportif » et servant avant tout à fournir un contrexemple, on se gardera de faire analyser tout l'extrait.

[111] Cf. note 107.

ANALYSE EN CONSTITUANTS DES PHRASES GRAPHIQUES DU DÉBUT DE *L'ÉTRANGER*

1. Aujourd'hui, maman est morte.
2. **Ou** peut-être hier, je ne sais pas.
3. J' ai reçu un télégramme de l'asile :

   « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. »
4. Cela ne veut rien dire.
5. C' était peut-être hier.
6. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger.
7. Je prendrai l'autobus à deux heures **et** j' arriverai dans l'après-midi.
8. **Ainsi**, je pourrai veiller **et** je rentrerai demain soir.
9. J' ai demandé deux jours de congé à mon patron **et** il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille.
10. **Mais** il n'avait pas l'air content.
11. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. »
12. Il n'a pas répondu.
13. J' ai pensé alors *que* je n'aurais pas dû lui dire cela.
14. En somme (OT), je n'avais pas à m'excuser.
15. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. (ph. à présentatif, SIMPLE)
16. **Mais** il le fera sans doute après-demain, *quand* il **me verra en deuil**.
17. Pour le moment, c' est un peu *comme si* **maman n'était pas morte**
18. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée **et** tout aura revêtu une allure plus officielle.

LÉGENDE :

Sujet de P

Prédicat de P

Complément de P

Coordonnant (gras)

Subordonnant (ital.)

L'enseignant demande aux élèves de comparer la construction des phrases graphiques de Roy et des phrases graphiques de Camus (nombre de P, nombre de constituants facultatifs, mécanismes de jonction). Les élèves sont ainsi amenés à constater que les phrases graphiques ne contenant qu'une P avec un minimum de constituants facultatifs sont nombreuses dans le début de *L'Étranger* (un trait bleu, un trait jaune, peu de rose...). Les phrases graphiques joignant plusieurs P recourent la plupart du temps à la coordination, réduite à sa plus simple expression (deux P avec un minimum de constituants facultatifs, reliées par *et*). On ne retrouve que peu de phrases subordonnées. L'enseignant rappelle que la subordination représente par ailleurs le mécanisme de jonction le plus complexe dans la mesure où il implique la perte de l'autonomie syntaxique d'une P et permet une grande densité informationnelle. À l'inverse, les phrases graphiques analysées du *Temps qui m'a manqué* sont très longues et complexes : recourant à plusieurs constituants facultatifs et additionnant les subordonnées (certaines subordonnées se retrouvent même à l'intérieur d'une subordonnée, ce qui représente une manifestation du phénomène de la récursivité à son plus haut niveau), ces phrases amples possèdent une grande densité informationnelle (on apprend dans la première phrase que Gabrielle faisait des voyages d'enfant avec sa mère, que ces voyages étaient parfois courts, parfois longs, qu'une fois elle est allée en Saskatchewan, que sa mère paraissait alors préoccupée, que les rails l'ont toujours fait rêver, etc.).

L'enseignant lit à voix haute une phrase de Roy et quelques phrases courtes de Camus en faisant ressortir le rythme propre à chaque texte. Il demande aux élèves de commenter l'effet produit par les choix syntaxiques des auteurs (ex. envolées lyriques et rythme berçant d'un côté, simplicité, dépouillement et saccades de l'autre). Il demande ensuite aux élèves de comparer les phrases de Camus au télégramme qui a été écarté de l'analyse et de relever les ressemblances (extrême brièveté, neutralité, phrases qui ne contiennent *que les mots essentiels* pour la compréhension du message, etc.). Il suggère que la simplicité des phrases qui ouvrent *L'Étranger* annonce d'entrée de jeu son style dépouillé, haché, qui rappelle effectivement celui du télégramme retranscrit dès les premières lignes. Ce style télégraphique imprime au texte le même caractère impersonnel, neutre et sec qu'un télégramme. Contrairement à l'extrait du *Temps qui m'a manqué*, où le télégramme, contrastant vivement avec la manière lyrique et poétique de l'auteure, tombe

avec le tranchant d'une lame pour en couper le souffle, le télégramme de Meursault, lui, s'insère plutôt naturellement dans la manière de Camus.

L'un des enjeux de cette activité relève de la reconnaissance de l'intention artistique. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves du fait que la littérature met en jeu un véritable travail sur la langue. Pour le dire avec simplicité (voire avec simplisme), il importe de faire réfléchir les élèves à l'idée que Camus n'utilise pas des phrases simples parce qu'il ne sait pas écrire des phrases plus complexes. L'enseignant pose directement la question aux élèves :

> ꕥ *Camus choisit-il d'écrire des phrases si courtes et simples parce qu'il est incapable de construire des phrases plus complexes comme Gabrielle Roy ou si c'est un choix délibéré qu'il fait dans le but de produire un certain effet?*

L'enseignant peut mentionner que dans d'autres œuvres, Camus, comme le rappelle Sartre (1947), a « un autre style, un style de cérémonie » (p. 105). Il a donc fait en toute conscience, dans *L'Étranger*, des choix esthétiques qui *servaient son propos*, comme il l'a lui-même affirmé, et qui plus est des choix importants pour comprendre l'évolution du genre romanesque au XX^{e} siècle (cf. note 104).

8.6. (Ré)écriture créative

L'enseignant effectue un retour sur les insertions écrites précédemment par les élèves. En plénière, il les amène à identifier, dans la perspective de produire la meilleure *imitation* possible, les bonnes intuitions qu'ils avaient pu avoir et ce qui, à leur avis, pourrait être amélioré. En guise d'activité de réinvestissement, il leur demande de réécrire leur texte à la lumière des caractéristiques du texte de Camus mises au jour par les analyses. Ce travail de réécriture fera l'objet de révisions et de corrections où chacun pourra recourir à l'aide d'un pair. Cela demandera aux élèves, selon le cas, de repenser la caractérisation de leurs personnages, de recréer le point de vue particulier du narrateur de *L'Étranger*, de limiter les marques de modalité, de modifier la structure de leurs phrases graphiques, de gérer les difficultés inhérentes à l'écriture d'une fiction au passé composé[112] (notamment les accords de participes passés et le choix des auxiliaires).

[112] Ce point sera abordé plus avant.

9. Écoute de la lecture du sixième chapitre (chapitre pivot) par Camus et écriture dans le journal dialogué

Ce chapitre pivot, qui se clôt sur le meurtre de l'Arabe, tranche avec les chapitres précédents. À partir de son ouverture, on assiste à une augmentation constante de l'intensité dramatique. Par ailleurs, suivant la course d'un soleil dont l'âpreté est de plus en plus insoutenable, rythmée par les rencontres muettes et de plus en plus violentes avec les Arabes, l'écriture, autant que l'intrigue, gagne en intensité : elle sort du laconisme, devient de plus en plus ample et imagée. La lecture par l'auteur fait bien ressortir cette soudaine force, et pourrait donc mieux la faire ressentir aux élèves. Les élèves écoutent donc cette lecture, puis réagissent dans leur journal dialogué.

> ꕥ *Questions : Qu'est-ce qui te frappe dans cet extrait? Quelles impressions as-tu ressenties? Quelles images trouves-tu fortes et que t'ont-elles fait éprouver? À ton avis, Meursault est-il un assassin?*

10. Procès de personnage : Meursault au banc des accusés

À la suite de la mise à l'écrit de l'opinion des élèves sur la culpabilité de Meursault, l'enseignant effectue un bref retour en plénière pour connaitre la tendance générale. Il conduit ensuite la mise sur pied du procès de ce personnage. Les élèves devront déterminer s'il devrait être condamné pour meurtre ou non. Ils se font attribuer des rôles, entre autres en fonction de leur propre avis sur la question (idéalement, le ou les avocats de la défense, comme le ou les procureurs, devraient avoir l'opinion appropriée sur la culpabilité de Meursault; les témoins incarneront les autres personnages du roman). Les élèves prennent le temps de préparer leur argumentation[113] en relisant la scène du « meurtre » attentivement.

Il n'y a pas de jugement attendu en particulier. Il importe simplement que les élèves approfondissent leur propre interprétation du geste du personnage principal, arrivent à la défendre tout en respectant le texte-source et la confrontent à des perceptions différentes. La simulation d'un procès en lien avec la lecture d'une œuvre littéraire « permet de faire

[113] L'argumentation occupe depuis plusieurs années une place de choix dans les contenus en français des deux dernières années du secondaire. Selon ce qui a déjà été fait ou ce qui est prévu pour la suite dans ce domaine, l'enseignant peut mettre cette activité en relation plus explicite avec certaines connaissances sur les genres argumentatifs.

pratiquer une lecture polysémique d'un même livre » et « d'approfondir véritablement » cette lecture, tout en étant une source potentielle de plaisir pour les élèves (Poslaniec & Houyel, 2000, pp. 313-314). Cette idée est particulièrement intéressante dans le cadre de la lecture de *L'Étranger*, puisqu'un procès se tiendra effectivement, dans le roman (les élèves l'ignorent toujours). Les élèves seront ainsi sans doute plus attentifs aux détails de ce procès, aux arguments invoqués. Ils confronteront leur propre jugement à celui qui sera rendu et percevront peut-être mieux la distorsion introduite, dans le « vrai » procès de Meursault, par l'incapacité des membres du tribunal à accéder aux faits tels qu'ils se sont déroulés et à la conscience du personnage, privilège qu'ont les élèves-lecteurs.

11. Analyse lexicale et stylistique de l'extrait du meurtre

Pour juger de la culpabilité de Meursault, on peut adopter une perspective morale; mais on peut aussi adopter une approche textuelle et se demander si le texte, par ses suggestions ou ses omissions volontaires, ses images à interpréter, etc., institue ou non ce personnage en coupable. On peut ainsi glisser des réactions subjectives à l'analyse, qui pourra en retour modifier ou non la disposition des élèves à l'égard de cet « étranger ».

En partant des « images fortes » identifiées dans les journaux, l'enseignant amène les élèves à décrire l'atmosphère infernale dans laquelle prend place la tragédie. Il leur dit qu'ils découvriront par quels moyens langagiers Camus crée cette atmosphère. Il leur demande, pour ce faire, de repérer, à partir de la première rencontre à la source (pp. 89-95), les mots qui désignent la nature et qui se répartissent thématiquement autour des quatre éléments classiques : la terre, l'eau, le feu et l'air. Les élèves, en petits groupes, doivent aussi tenter de repérer les figures de style (surtout des métaphores)[114], construites autour de ces éléments.

[114] Si besoin est, l'enseignant peut rappeler aux élèves que les figures sont des formes langagières qui font appel à l'imagination et à l'affectivité et qui s'écartent de l'expression ordinaire ou commune des idées, des sentiments (Aquien, 1993). La figure est un emploi original d'un mot ou d'une combinaison de mots qui donne plus d'expressivité et a un effet soit sur la sonorité, la syntaxe ou le sens des termes. La métaphore relève d'une analogie établie entre deux réalités différentes, mais qui possèdent des caractéristiques communes permettant le rapprochement. Contrairement à la comparaison, l'outil comparant n'est pas exprimé, ce qui provoque l'effet d'un impertinence sémantique : prise au pied de la lettre, la métaphore exprime une impossibilité (*Le soleil se brisait en morceaux*...)

LÉGENDE :

- Champ lexical de la terre
- Champ lexical de l'eau
- Champ lexical du feu
- Champ lexical de l'air
- Figures

Nous avons marché longtemps sur la plage. Le soleil était maintenant écrasant. Il se brisait en morceaux sur le sable et sur la mer. J'ai eu l'impression que Raymond savait où il allait, mais c'était sans doute faux. Tout au bout de la plage, nous sommes arrivés enfin à une petite source qui coulait dans le sable, derrière un gros rocher. Là, nous avons trouvé nos deux Arabes. Ils étaient couchés, dans leurs bleus de chauffe graisseux. Ils avaient l'air tout à fait calmes et presque contents. Notre venue n'a rien changé. Celui qui avait frappé Raymond le regardait sans rien dire. L'autre soufflait dans un petit roseau et répétait sans cesse, en nous regardant du coin de l'œil, les trois notes qu'il obtenait de son instrument.

Pendant tout ce temps, il n'y a plus eu que le soleil et ce silence, avec le petit bruit de la source et les trois notes. Puis Raymond a porté la main à sa poche revolver, mais l'autre n'a pas bougé et ils se regardaient toujours. J'ai remarqué que celui qui jouait de la flûte avait les doigts des pieds très écartés. Mais sans quitter des yeux son adversaire, Raymond m'a demandé : « Je le descends ? » J'ai pensé que si je disais non il s'exciterait tout seul et tirerait certainement. Je lui ai seulement dit : « Il ne t'a pas encore parlé. Ça ferait vilain de tirer comme ça. » On a encore entendu le petit bruit d'eau et de flûte au cœur du silence et de la chaleur. Puis Raymond a dit : « Alors, je vais l'insulter et quand il répondra, je le descendrai. » J'ai répondu : « C'est ça. Mais s'il ne sort pas son couteau, tu ne peux pas tirer. » Raymond a commencé à s'exciter un peu. L'autre jouait toujours et tous deux observaient chaque geste de Raymond. « Non, ai-je dit à Raymond. Prends-le d'homme à homme et donne-moi ton revolver. Si l'autre intervient, ou s'il tire son couteau, je le descendrai. »

Quand Raymond m'a donné son revolver, le soleil a glissé dessus. Pourtant, nous sommes restés encore immobiles comme si tout s'était refermé autour de nous. Nous nous regardions sans baisser les yeux et tout s'arrêtait ici entre la mer, le sable et le soleil, le double silence de la flûte et de l'eau. J'ai pensé à ce moment qu'on pouvait tirer ou ne pas tirer. Mais brusquement, les Arabes, à reculons, se sont coulés derrière le rocher. Raymond et moi sommes alors revenus sur nos pas. Lui paraissait mieux et il a parlé de l'autobus du retour.

Je l'ai accompagné jusqu'au cabanon et, pendant qu'il gravissait l'escalier de bois, je suis resté devant la première marche, la tête retentissante de soleil, découragé devant l'effort qu'il fallait faire pour monter l'étage de bois et aborder encore les femmes. Mais la chaleur était telle qu'il m'était pénible aussi de rester immobile sous la pluie aveuglante qui tombait du ciel. Rester ici ou partir, cela revenait au même. Au bout d'un moment, je suis retourné vers la plage et je me suis mis à marcher. C'était le même éclatement rouge. Sur le sable, la mer haletait de toute la respiration rapide et étouffée de ses petites vagues. Je marchais lentement vers les rochers et je sentais mon front se gonfler sous le soleil. Toute cette chaleur s'appuyait sur moi et s'opposait à mon avance. Et chaque fois que je sentais son grand souffle chaud sur mon visage, je serrais les dents, je fermais les poings dans les poches de mon pantalon, je me tendais tout entier pour triompher du soleil et de cette ivresse opaque qu'il me déversait. À chaque épée de lumière jaillie du sable, d'un coquillage blanchi ou d'un débris de verre, mes mâchoires se crispaient. J'ai marché longtemps.

Je voyais de loin la petite masse sombre du rocher entourée d'un halo aveuglant par la lumière et la poussière de mer. Je pensais à la source fraîche derrière le rocher. J'avais envie de retrouver le murmure de son eau, envie de fuir le soleil, l'effort et les pleurs de femme, envie enfin de retrouver l'ombre et son repos. Mais quand j'ai été plus près, j'ai vu que le type de Raymond était revenu.

Il était seul. Il reposait sur le dos, les mains sous la nuque, le front dans les ombres du rocher, tout le corps au soleil. Son bleu de chauffe fumait dans la chaleur. J'ai été un peu surpris. Pour moi, c'était une histoire finie et j'étais venu là sans y penser.

Dès qu'il m'a vu, il s'est soulevé un peu et a mis la main dans sa poche. Moi, naturellement, j'ai serré le revolver de Raymond dans mon veston. Alors de nouveau, il s'est laissé aller en arrière, mais sans retirer la main de sa poche. J'étais assez loin de lui, à une dizaine de mètres. Je devinais son regard par instants, entre ses paupières mi-doses. Mais le plus souvent, son image dansait

devant mes yeux, dans l'air enflammé. Le bruit des vagues était encore plus paresseux, plus étale qu'à midi. C'était le même soleil, la même lumière sur le même sable qui se prolongeait ici. Il y avait déjà deux heures que la journée n'avançait plus, deux heures qu'elle avait jeté l'ancre dans un océan de métal bouillant. À l'horizon, un petit vapeur est passé et j'en ai deviné la tache noire au bord de mon regard, parce que je n'avais pas cessé de regarder l'Arabe.

J'ai pensé que je n'avais qu'un demi-tour à faire et ce serait fini. Mais toute une plage vibrante de soleil se pressait derrière moi. J'ai fait quelques pas vers la source. L'Arabe n'a pas bougé. Malgré tout, il était encore assez loin. Peut-être à cause des ombres sur son visage, il avait l'air de rire. J'ai attendu. La brûlure du soleil gagnait mes joues et j'ai senti des gouttes de sueur s'amasser dans mes sourcils. C'était le même soleil que le jour où j'avais enterré maman et, comme alors, le front surtout me faisait mal et toutes ses veines battaient ensemble sous la peau. À cause de cette brûlure que je ne pouvais plus supporter, j'ai fait un mouvement en avant. Je savais que c'était stupide, que je ne me débarrasserais pas du soleil en me déplaçant d'un pas. Mais j'ai fait un pas, un seul pas en avant. Et cette fois, sans se soulever, l'Arabe a tiré son couteau qu'il m'a présenté dans le soleil. La lumière a glissé sur l'acier et c'était comme une longue lame étincelante qui m'atteignait au front. Au même instant, la sueur amassée dans mes sourcils a coulé d'un coup sur les paupières et les a recouvertes d'un voile tiède et épais. Mes yeux étaient aveuglés derrière ce rideau de larmes et de sel. Je ne sentais plus que les cymbales du soleil sur mon front et, indistinctement, le glaive éclatant jailli du couteau toujours en face de moi. Cette épée brûlante rongeait mes cils et fouillait mes yeux douloureux. C'est alors que tout a vacillé. La mer a charrié un souffle épais et ardent. Il m'a semblé que le ciel s'ouvrait sur toute son étendue pour laisser pleuvoir du feu. Tout mon être s'est tendu et j'ai crispé ma main sur le revolver. La gâchette a cédé, j'ai touché le ventre poli de la crosse et c'est là, dans le bruit à la fois sec et assourdissant, que tout a commencé. J'ai secoué la sueur et le soleil. J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour, le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux. Alors, j'ai tiré encore quatre fois sur un corps inerte où les balles s'enfonçaient sans qu'il y parût. Et c'était comme quatre coups brefs que je frappais sur la porte du malheur.

Dans un retour en plénière, l'enseignant amènera les élèves à faire ressortir les liens que tissent les figures entre les éléments. Procédant d'abord par modelage, l'enseignant attire l'attention sur certaines métaphores (notamment la *pluie aveuglante qui tombe du ciel*, *un océan de métal bouillant*, *l'air enflammé, les épées de lumière du sable*, etc.) dont certaines tiennent parfois carrément de l'oxymore en rapprochant des éléments contraires (*pleuvoir du feu*) et fait remarquer qu'elles mettent en relation tous les éléments (l'**eau** – la pluie, l'océan –, le **feu** – le soleil, ses rayons comme une pluie aveuglante ou comme des épées de lumière, sa chaleur enflammée capable de faire bouillir le métal –, l'**air** et la **terre** – le sable) en leur donnant une grande force expressive. En guidant ensuite les élèves par le questionnement, il les amène à constater l'importance particulière de l'élément *feu* :

> ↬ *Selon votre analyse des champs lexicaux, quel élément semble le plus fort, le plus important, le plus présent* (le jaune domine clairement dans l'identification des champs lexicaux)*? Quel élément, à travers les figures (notamment les quatre que je viens de relever), semble l'emporter sur tous les*

autres, les « contaminer », finir par prendre toute la place (le feu est un des termes de l'analogie dans toutes les figures)*?*

En effet, par une sorte de contamination métaphorique, le feu étend peu à peu sa domination à tout, anéantissant presque les autres éléments dans son embrasement : la terre est sèche et dure, elle est *sable*, *rocher* ou *poussière* et fait *jaillir des épées de lumière* lorsque le soleil s'y *brise en morceaux*; l'eau *halète d'une respiration rapide et étouffée*, elle *bout* comme un métal en fusion, d'ailleurs ce n'est plus que de la lumière qui *gicle* ou *jaillit* et il n'y a plus que du feu en guise de pluie; l'air aussi est *enflammé*, il n'est plus qu'un *souffle chaud*, *épais*, *ardent*; le soleil et son *éclatement rouge* est partout. C'est bien l'atmosphère infernale que l'enseignant a amené les élèves à décrire plus tôt. Ils ont maintenant plus de moyens pour comprendre comment cette atmosphère est construite par les figures.

La scène du meurtre prend donc place dans cette ambiance insupportable. L'enseignant demande aux élèves s'ils ont noté la violence de la plupart des images repérées. Par exemple, il leur demande de repérer quelques mots relevant d'un vocabulaire guerrier, martial, qui se glisse partout dans ces images. Les élèves seraient en mesure d'identifier les *épées de lumières*, les *épées brûlantes,* les *glaives éclatants* ou les *lames étincelantes* que produisent un soleil qui a des *cymbales* et dont on cherche à *triompher*, des armes de lumière qui *aveuglent* et qui blessent.

Maintenant que les élèves ont tous noté la violence des images, le caractère envahissant du soleil, le vocabulaire guerrier, etc., l'enseignant, en partant de leurs intuitions, pourrait maintenant tenter de les guider vers les « circonstances atténuantes » que recèle la description de la scène du meurtre.

> ᔓ *Selon l'analyse que nous venons de faire du texte, la violence est-elle dans les gestes de Meursault où dans la nature elle-même, dans l'air, pour ainsi dire? Meursault semble-t-il en pleine possession de ses moyens ou être dans un état second (portez attention à des mots comme « aveuglant », « ivresse », puis trouvez d'autres preuves)? Qu'est-ce que cela aurait changé si Meursault avait dit « j'ai tiré » au lieu de dire « la gâchette a cédé » (commencez par identifier le sujet de la phrase, qui est à l'origine de l'action exprimée par le verbe)?*

Il serait possible d'amener ainsi les élèves à constater que tout se passe comme si la violence était *déjà* dans les éléments et que Meursault ne se faisait que le relai passif de cette nature meurtrière. Car Meursault est prisonnier des éléments (*tout s'arrête entre la mer, le sable et le soleil*; *la chaleur s'appuie sur lui et s'oppose à son avance*; *une plage vibrante se presse derrière lui*). Il est aussi *aveuglé* par la lumière et la sueur et sous l'emprise d'une *ivresse opaque*; il ne possède donc pas tous ses sens et semble réaliser seulement après coup ce qui a pu arriver. Il est intéressant de faire remarquer aux élèves que Camus a choisi d'écrire « la gâchette a cédé » et non « j'ai tiré », déchargeant encore Meursault de toute volonté assassine, le présentant comme un innocent, voire une *victime* du soleil. Les élèves ne doivent pas pour autant tous absoudre intérieurement Meursault.

Il est à noter que ce qui précède est donné à titre d'indication de ce qui peut ressortir du travail sur les images. Ce sont des pistes interprétatives. Il s'agit d'amener les élèves à faire une incursion dans le monde de la connotation et des images pour tenter de décrire l'effet des assemblages de mots saisissants imaginés par Camus.

12. Lecture individuelle des chapitres concernant le procès et écriture dans le journal dialogué.

Les élèves lisent la seconde partie du roman, en s'arrêtant avant le dernier chapitre. Pendant la lecture, ils notent leurs réactions dans leur journal.

> ꕥ *Questions : Qu'est-ce qui te frappe dans ces chapitres? Es-tu d'accord avec l'interprétation que livrent les avocats du comportement de Meursault et avec le jugement? Quelle réaction émotive as-tu eue à la suite de ce jugement? Trouves-tu qu'un homme comme Meursault est dangereux pour la société? Qu'est-ce qui te frappe dans le discours des avocats, dans les mots qu'ils utilisent, leur ton, leur attitude? À ton avis, comment va se terminer ce roman?*

13. Écoute de la lecture du dernier chapitre et écriture dans le journal dialogué

Après le partage des impressions, l'enseignant propose aux élèves d'écouter le dernier chapitre. Comme chapitre pivot, le dernier chapitre tranche avec le reste du roman. Cette fois, c'est l'apathie du personnage principal qui cède le pas à la colère devant l'aumônier; et que dire de cette dernière phrase, qui tombe comme le couperet d'une

guillotine. Ce changement de ton est bien perceptible dans la lecture de l'auteur, qui le fera peut-être mieux ressentir aux élèves.

> ➳ *Questions : Que comprends-tu dans la colère de Meursault? Que pense-t-il de l'existence humaine? Trouves-tu qu'il a raison ou si ce qu'il dit te choque? Comment as-tu réagi à la dernière phrase du roman? Pourquoi crois-tu que Meursault désire se faire accueillir par des cris de haine?*

APRÈS LA LECTURE

14. Du « sentiment de l'absurdité » à la « notion d'absurde »

L'enseignant revient sur les dernières réactions consignées par les élèves dans leur journal dialogué. Qu'est-ce que Meursaut, dans sa colère, dit au juste de la vie? Il se penche avec les élèves sur ce dernier chapitre, très dense, en pointant des passages clés. Il pourrait s'arrêter en particulier sur le passage suivant :

> Rien, rien n'avait d'importance et je savais bien pourquoi. Lui aussi savait pourquoi. Du fond de mon avenir, pendant toute cette vie absurde que j'avais menée, un souffle obscur remontait vers moi à travers des années qui n'étaient pas encore venues et ce souffle égalisait sur son passage tout ce qu'on me proposait alors dans les années pas plus réelles que je vivais. Que m'importaient la mort des autres, l'amour d'une mère, que m'importaient son Dieu, les vies qu'on choisit, les destins qu'on élit, puisqu'un seul destin devait m'élire moi-même et avec moi des milliards de privilégiés qui, comme lui, se disaient mes frères (pp. 183-184).

Puisque le mot « absurde » y apparait (seule occurrence dans le roman), il est raisonnable de penser que ce passage est important pour comprendre ce que Camus entend par ce mot et ce que cette notion implique. Par le questionnement[115], l'enseignant amène les élèves à expliciter, « déplier » en quelque sorte, ce passage dense. Par exemple :

> ➳ *Questions : Meursault croit-il en Dieu* (non)*? À quoi Meursault fait-il référence lorsqu'il parle du « fond de son* ***avenir*** *», du «* ***destin*** *qui doit[l]'élire » et avec lui des milliards d'autres, c'est-à-dire quel est l'avenir ou le destin de Meursault à ce point du roman* (la mort)*? Pourquoi la mort, dans un univers sans Dieu – et donc sans vie après la mort dans l'enfer ou le*

[115] Le détail du questionnement ici a moins d'importance que l'idée générale, qui est de préférer la démarche maïeutique (Rouxel, 1996) à un enseignement notionnel unilatéral pour faire appréhender la notion d'absurde aux élèves. Il est à noter que les « réponses » notées entre parenthèses ne sont pas celles qu'on attend précisément des élèves, mais celles vers lesquelles est tendu le questionnement, qui doit s'ajuster aux réponses effectives de ces derniers.

> *paradis – rendrait également valables tous les choix de vie* (si tout le monde doit finir de la même façon, pourquoi suivre un chemin plutôt qu'un autre pour se rendre au même point?)*? Dire que tout se vaut, est-ce dire que rien n'a d'importance* (c'est, du moins, dire que rien n'a plus d'importance en soi que le reste)*?*

Voilà en effet une façon de comprendre la réflexion de Camus sur l'absurde : il constate que nous mourrons tous et il ne croit pas en Dieu (partant, il n'y a pas pour lui de vie après la mort, ni d'instance transcendante qui puisse expliquer l'existence et édicter des valeurs). C'est en cela qu'il peut dire que le monde, la vie humaine, n'ont pas de « sens » : ils n'ont pas de raison d'être, ne peuvent être expliqués par l'homme (c'est pourquoi le monde apparait souvent à Meursault comme étrange, bizarre, indéchiffrable, bref, inexplicable). C'est parce que Meursault ressent cette vérité qu'il adopte un comportement qui choque souvent le lecteur.

14.1. La lucidité devant le monde : le nihilisme de Meursault

Meursault est donc un homme lucide, qui a compris que la vie n'avait pas de sens et vit en conséquence : si le monde n'a pas de sens, s'il n'y a pas de dieu pour dire ce qui est bien ou mal, ce qui est important et ce qui ne l'est pas, alors tout se vaut; il n'y a pas, par exemple, de *valeurs* plus importantes que d'autres. C'est ce que pense Meursault qui, comme les élèves ont pu le constater lors de la lecture de la première partie (cf. *supra*), n'accorde pas plus d'importance à des choses comme l'amour, le mariage, l'amitié, le travail, dieu, etc., qu'à une envie d'aller se baigner.

L'enseignant demande aux élèves de repérer, en petits groupes, des passages qui révèlent que Meursault ne respecte pas la hiérarchie entre les choses ou l'échelle de valeurs qui guide généralement les autres humains, comme si tout se valait pour lui. Chaque groupe travaille sur un chapitre différent et identifie certaines manifestations de ce nihilisme, qui peuvent être explicites ou implicites dans le texte, qui peuvent relever tant de ce qui est dit (ex. *ça m'était égal*) que de la façon dont les choses sont rapportées (sans tri, avec une abondance de détail « inutiles », comme si tout était également important à rapporter[116]) ou que de l'attitude générale du personnage (implicite). L'enseignant circule entre les équipes

[116] Cet aspect a déjà été brièvement abordé dans l'activité d'analyse de la narration.

et les guide par le questionnement. Voici des exemples de manifestations que pourraient identifier les élèves ou sur lesquelles l'enseignant pourrait attirer leur attention :

- Toutes les occurrences des expressions *ça m'est égal* ou *ça n'a pas d'importance* à propos de valeurs généralement considérées comme importantes (amitié, amour, mariage, réussite professionnelle, Dieu, longévité...). Notamment pp. 17, 49, 54, 62, 68, 69, 107, 113, 176, 183, mais aussi : « Je lui ai répondu que naturellement [il m'était arrivé de souhaiter une autre vie], mais cela n'avait pas plus d'importance que de souhaiter d'être riche, de nager très vite ou d'avoir une bouche mieux faite. C'était du même ordre » (p. 181).
- Toutes les fois où les petits inconforts physiques prennent autant, voire plus d'importance chez Meursault que la souffrance morale (le jour de l'enterrement, le jour du meurtre, lors du procès, etc.). Meursault en témoigne d'ailleurs lui-même : « je lui ai expliqué que j'avais une nature telle que mes besoins physiques dérangeaient mes sentiments » (p. 102).
- L'indifférence : « je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde. De l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin... » (p. 185).
- L'abondance de détails apparemment inutiles à l'avancement de l'histoire, rapportés sans tri :
    - Portraits de personnages qui n'interviennent pas à proprement parler dans l'intrigue. Par exemple, la petite automate;
    - Transcription littérale (discours direct) des détails de conversations triviales. Par exemple : « Je lui ai dit : "Comment ?" Il a répété en montrant le ciel : "Ça tape." J'ai dit : "Oui." Un peu après, il m'a demandé : "C'est votre mère qui est là ?" J'ai encore dit : "Oui." "Elle était vieille ?" J'ai répondu : "Comme ça" » (p. 28);
    - Description de gestes quotidiens qui ne présentent pas d'importance pour la suite de l'histoire. Par exemple : « Un peu plus tard, pour faire quelque chose, j'ai pris un vieux journal et je l'ai lu. J'y ai découpé une réclame des sels Kruschen et je l'ai collé dans un vieux cahier où je mets les choses qui m'amusent dans les journaux. Je me suis aussi lavé les mains et, pour finir, je me suis mis au balcon » (p. 37).
- Les juxtapositions ou les coordinations « égalisantes », c'est-à-dire le fait de rapporter en une seule phrase graphique des évènements d'importance très variable comme s'ils étaient du même ordre : « J'ai pensé que c'était toujours un dimanche de tiré, que maman était maintenant enterrée, que j'allais reprendre mon travail et que, somme toute, il n'y avait rien de changé » (p. 41).

14.2. L'authenticité devant le théâtre social

L'enseignant demande aux élèves si les autres personnages du roman, en particulier les membres du tribunal, partagent la conception de la vie de Meursault. Non, bien sûr, puisqu'ils le condamnent sans appel; pour eux, la vie a un sens : ils croient en Dieu, en l'importance de respecter certaines règles et certaines valeurs. Mais comment Camus nous présente-t-il ces hommes?

L'enseignant revient sur ce que certains élèves ont pu relever dans leurs journaux de lecture quant au déroulement du procès et demande à la classe de dresser la liste des personnages de la première partie en regard de la liste des personnages qui apparaissent dans la seconde partie. Il leur demande ce qu'ils remarquent et les amène à constater que la

première liste est constituée de noms propres (Marie, Raymond, Meursault, Masson, Céleste, Salamano, etc.) et la seconde, de noms communs (le journaliste, le procureur, le juge d'instruction, l'avocat, l'aumônier...), comme si ces personnages n'avaient pas d'individualité et se confondaient avec leurs rôles sociaux. Il leur demande à quoi cette seconde liste leur fait penser. Il peut leur présenter les cartes d'un jeu de rôle[117] (ex. Les Loups-garous de Thiercelieux) pour les mettre sur la piste. L'idée est de faire progressivement percevoir aux élèves que le procès est présenté comme une véritable mise en scène où chacun joue la comédie. Comme ils le constateront bientôt, ce procès est, à maints égards, caricatural, parodique, voire grotesque.

Les membres du tribunal jouent donc des rôles, comme au théâtre. Et ils les jouent précisément de façon théâtrale (au sens d'artificiel, emphatique, outré...). Pour faire ressortir ce côté caricatural, l'enseignant peut partir d'une expression employée par Meursault lui-même (« ces longues phrases [...dans] lesquelles on avait parlé de mon âme » (p. 160)) et examiner avec les élèves quelques extraits des plaidoiries : il demande aux élèves de relever l'abondance de *vocabulaire connotatif*, de *figures* (voire de clichés rhétoriques). Il fait aussi sentir, en lisant des extraits à voix haute, l'*enflure verbale* (emphase, style ampoulé, emploi abusif ou déplacé du style élevé, du ton déclamatoire). Les élèves, qui ont étudié le style simple, dépouillé et sans apprêt de Meursault auquel ce style emphatique s'oppose si parfaitement, devraient aisément ressentir la différence. Voici l'exemple d'une brève analyse à laquelle pourrait ainsi arriver la classe :

[117] Meursault identifie lui-même ce qui se passe à un jeu : « Au début, je ne l'ai pas pris au sérieux. Il m'a reçu dans une pièce tendue de rideaux, il avait sur son bureau une seule lampe qui éclairait le fauteuil où il m'a fait asseoir pendant que lui-même restait dans l'ombre. J'avais déjà lu une description semblable dans des livres et tout cela m'a paru un jeu » (p. 100).

Il s'agissait d'un drame crapuleux de la plus basse espèce, aggravé du fait qu'on avait affaire à un monstre moral. [...] « Le même homme qui au lendemain de la mort de sa mère se livrait à la débauche la plus honteuse a tué pour des raisons futiles et pour liquider une affaire de mœurs inqualifiable. »

[...]

Mais le procureur s'est redressé encore, s'est drapé dans sa robe et a déclaré qu'il fallait avoir l'ingénuité de l'honorable défenseur pour ne pas sentir qu'il y avait entre ces deux ordres de faits une relation profonde, pathétique, essentielle. « Oui, s'est-il écrié avec force, j'accuse cet homme d'avoir enterré une mère avec un cœur de criminel. »

[...]

« J'en ferai la preuve, Messieurs, et je la ferai doublement. Sous l'aveuglante clarté des faits d'abord et ensuite dans l'éclairage sombre que me fournira la psychologie de cette âme criminelle. »

[...]

Et j'ai essayé d'écouter encore parce que le procureur s'est mis à parler de mon âme.

Il disait qu'il s'était penché sur elle et qu'il n'avait rien trouvé, Messieurs les jurés. Il disait qu'à la vérité, je n'en avais point, d'âme, et que rien d'humain, et pas un des principes moraux qui gardent le cœur des hommes ne m'était accessible. « Sans doute, ajoutait-il, nous ne saurions le lui reprocher. Ce qu'il ne saurait acquérir, nous ne pouvons nous plaindre qu'il en manque. Mais quand il s'agit de cette cour, la vertu toute négative de la tolérance doit se muer en celle, moins facile, mais plus élevée, de la justice. Surtout lorsque le vide du cœur tel qu'on le découvre chez cet homme devient un gouffre où la société peut succomber. »

[...]

« Je vous demande la tête de cet homme, a-t-il dit, et c'est le cœur léger que je vous la demande. Car s'il m'est arrivé au cours de ma déjà longue carrière de réclamer des peines capitales, jamais autant qu'aujourd'hui, je n'ai senti ce pénible devoir compensé, balancé, éclairé par la conscience d'un commandement impérieux et sacré et par l'horreur que je ressens devant un visage d'homme où je ne lis rien que de monstrueux. »

LÉGENDE :

Vocabulaire connotatif

Figures (gradation, oxymore, métaphore, etc.)

Tours ou voc. relevant du style élevé (souvent registres « vx » ou « littér. »)

Ce style, combiné à l'attitude et à la gestuelle exagérées[118], sur laquelle l'enseignant dirige l'attention des élèves, accentue le côté fallacieux de cette farce juridique. Pour faire ressortir cela, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils pensent de ce procès à la lumière du travail qui vient d'être fait sur le texte :

> *Que pensez-vous des personnages qu'on rencontre lors de ce procès (procureur, juge d'instruction, avocat)? Vous paraissent-ils sérieux ou ridicules?*

[118] « Le procureur s'est alors levé, très grave et d'une voix que j'ai trouvée vraiment émue, le doigt tendu vers moi, il a articulé lentement » (p. 144); « Mais mon avocat, à bout de patience, s'est écrié en levant les bras, de sorte que ses manches en retombant ont découvert les plis d'une chemise amidonnée » (pp. 147-148); « Mais le procureur s'est redressé encore, s'est drapé dans sa robe » (p. 148); « L'avocat levait les bras et plaidait coupable, mais avec excuses. Le procureur tendait ses mains et dénonçait la culpabilité, mais sans excuse » (p. 151).

L'enseignant propose ensuite le petit jeu d'association suivant (les élèves doivent associer les éléments de la colonne de droite à l'un ou l'autre des personnages de la colonne de gauche), après quoi il demande aux élèves de justifier leurs réponses en plénière, en se référant à des passages :

o Meursault o Un membre du tribunal (juge, avocat, procureur...)	o Sérieux o Ridicule o Ment, déguise ou exagère la réalité o Ne dit que la vérité, sans la déformer o Faux o Vrai o Joue un rôle o Est toujours lui-même

L'enseignant souhaite ainsi montrer que, par opposition aux membres du tribunal, Meursault apparait comme authentique, vrai. Il ne dit que ce qui est, simplement, quitte à dire les vérités qu'il sait susceptibles de le faire condamner. Il ne joue pas, ne ment pas, n'exagère ou ne déguise rien, contrairement aux avocats qui travestissent les faits, leur *donnent un sens* fabriqué (Meursault aurait même prémédité son crime!).

L'enseignant peut ensuite demander aux élèves à quoi leur fait penser ces diverses allusions au théâtre et les aiguiller vers ces « décors » dont parlait Camus dans *Le Mythe de Sisyphe* et qui peuvent tout d'un coup s'écrouler et cesser de nous masquer la vérité sur le sens de notre vie. Si toute la société, donc, était un grand théâtre, un grand tribunal burlesque? Si les magistrats de *L'Étranger* n'étaient pas les seuls à « jouer le jeu », pour Camus, si la société au grand complet était un vaste théâtre où l'on se meut dans des décors que l'on refuse de voir comme tels? L'enseignant demande aux élèves d'imaginer cela un instant et de dire ce qui, à leur avis, peut servir de « décor » dans notre propre société, ce que pourraient être les « mensonges » que la société, comme le tribunal, se construit pour se cacher l'absurdité de l'existence humaine et se donner l'illusion rassurante que la vie a un sens et qu'il y a *une* bonne façon de vivre. Autrement dit, qu'est-ce qui nous laisse croire qu'il ne faut pas voler, qu'il faut travailler, qu'il faut absolument trouver l'amour, etc.? Les élèves pourraient identifier la religion, la morale, l'importance de la réussite

professionnelle, sociale et amoureuse, etc. Loin de ces préoccupations, Meursault, qui est lucide, peut et veut vivre sans décors, sans masques[119].

L'enseignant, revenant aux réactions consignées dans les journaux dialogués, peut approfondir la question : pourquoi, selon les élèves, le tribunal juge que Meursault est dangereux pour la société? Le jugent-ils, eux aussi, dangereux pour la société? Les élèves ont déjà découvert que Meursault ne respecte pas les règles et les valeurs qui font consensus, n'accorde pas d'importance à ce qui donne un sens à la vie des autres membres de la société : et si demain matin tout le monde cessait de croire au Bien, à la morale, à l'amour[120] et faisait ce qui lui chantait?

14.3. Imaginer Sisyphe heureux

L'enseignant récolte les réactions des élèves face à ce qui a été discuté de la pensée de Camus. Certains élèves noteront sans doute, qu'ils y adhèrent ou non, que cette pensée n'est pas très gaie. L'enseignant peut rebondir sur des réponses de cet ordre pour faire percevoir à tous qu'en effet, la théorie de Camus sur l'absurde implique une forme de douleur : certains élèves peuvent être choqués par les déclarations de Meursault à propos de Dieu ou à propos de certaines valeurs, puisque naturellement, comme humains, ces élèves sont en quête de sens, sentent le besoin de savoir pourquoi ils vivent[121]. Camus reconnait que ce sentiment est naturel à l'homme et c'est pourquoi l'absurde est pour lui un drame : dans *Le Mythe de Sisyphe*, il définit précisément l'absurde comme la confrontation entre la

---

[119] C'est bien le sens du petit fait divers qui donnera lieu à l'écriture du *Malentendu* et que Meursault relit plusieurs fois en prison : « il ne faut jamais jouer » (p. 125)

[120] Cette grande question, bien entendu, n'appelle pas une réponse unique. Il s'agit d'une brève incursion dans le domaine de la réflexion philosophique à laquelle l'œuvre invite. Ce sont les conceptions du monde des élèves elles-mêmes qui seront ici en jeu, en débat. Il serait souhaitable que l'enseignant mentionne ici que Camus lui-même ne semble pas avoir d'opinion arrêtée sur la question. Si, dans *L'Étranger*, il semble donner raison à Meursault et condamner la société, dans d'autres œuvres, il invite à ne surtout pas sombrer dans le nihilisme et réhabilite la communauté des hommes. Par exemple, sa pièce *Caligula*, qui fait partie du cycle de l'absurde, connaitra deux versions. Entre celles-ci, les horreurs de la guerre auront fait comprendre à l'auteur qu'un nihilisme absolu ne peut pas être défendu, et il réécrira sa pièce en accentuant sa dimension politique et en accordant un plus grand rôle au philosophe Cherea, qui comprend Caligula et sa logique de l'absurde, mais refuse d'y consentir au nom de l'homme et de la survie de la collectivité. Dans *La Peste*, où le lien avec la guerre est aussi évident, l'union des frères humains devant le tragique de leur destin l'emportera encore contre le nihilisme.

[121] Notons cette citation éloquente du juge d'instruction, devant qui Meursault affirme ne pas croire en Dieu : « Il m'a dit que c'était impossible, que tous les hommes croyaient en Dieu, même ceux qui se détournaient de son visage. C'était là sa conviction et, s'il devait jamais en douter, sa vie n'aurait plus de sens. "Voulez-vous, s'est-il exclamé, que ma vie n'ait pas de sens?" » (p. 108)

quête de sens de l'homme et un monde sans Dieu qui ne peut lui offrir de réponse. C'est donc normal, pour l'auteur, que la lucidité à laquelle Meursault invite soit troublante pour les lecteurs.

Après avoir recueilli ces réactions personnelles, l'enseignant demande aux élèves si le fait d'être conscient que la vie n'a pas de sens nourrit chez Meursault des sentiments négatifs comme ceux pointés par certains élèves (angoisse ou amertume, mépris de la vie). Il leur demande de se reporter à la première partie, avant le drame, et attire leur attention sur les scènes de baignade, les rendez-vous avec Marie, les sorties avec un collègue de travail ou son voisin. Meursault semble-t-il satisfait de son existence? Il leur demande aussi de lui rappeler la première réaction de Meursault lorsqu'il apprend qu'il est condamné à mort (il cherche des moyens d'éviter la peine de mort). Les élèves constatent, ce qui peut paraitre paradoxal, que Meursault, même s'il dit que « la vie ne vaut pas la peine d'être vécue » (p. 173), semble l'aimer profondément (en effet, il cherche d'abord à « échapper à la mécanique » (p. 165) qui le mène à l'échafaud; il affirme avoir été heureux (pp. 95 et 186) et une grande sensualité émane de toutes les scènes de baignade ou de farniente). Heureusement pour les lecteurs, une place est donc ménagée pour le bonheur dans la théorie de l'absurde qu'incarne Meursault.

L'enseignant demande ensuite aux élèves de comparer la vie d'oisiveté que mène Meursault à la vie que mène un homme d'Église pour tenter d'expliquer pourquoi, à leur avis, Meursault se met en colère contre l'aumônier et pourquoi il reproche à ce dernier de « vi[vre] comme un mort » (p. 182). Les élèves doivent replacer les éléments de la colonne de gauche dans la colonne appropriée :

Éléments à attribuer à l'un ou l'autre des personnages	Meursault	Prêtre
- Fait ce qui lui plait quand cela lui plait. - A promis d'agir selon la volonté de Dieu (voeu d'obéissance).		
- Plaisirs sensuels (baignades et bains de soleil, sommeil prolongé, plaisirs gustatifs, relations sexuelles). - Privation des plaisirs sensuels (voeux de chasteté et de pauvreté).		
- Croit en Dieu, en la vie après la mort, au paradis réservé à ceux qui ont bien agi sur Terre. - Ne croit pas en Dieu, à une vie après la mort.		
- Vit pour le présent - Vit pour l'avenir		

Un retour en plénière sur cet exercice de comparaison devrait pouvoir faire comprendre aux élèves que l'aumônier, qui mène une vie de privations, vit en fait pour l'avenir, pour une autre vie, qu'il vit d'espoir, alors que Meursault, qui ne croit pas en cette autre vie, n'a pas l'espoir d'une vie meilleure, ne pense pas à *demain*; il se sent libre de faire ce qui lui plait (pas de saint Pierre pour le réprimander aux portes du paradis), profite du temps qu'il a à vivre, vit pour le moment présent.

EN PLUS[122]...

La question complexe de la valeur des temps : le passé composé dans L'Étranger

C'est Sartre qui, le premier, a commenté l'usage du passé composé par Camus, dans sa pénétrante « explication de *L'Étranger* » (Sartre, 1947). Il a reconnu le génie de l'auteur, qui avait su dénicher un artifice servant si bien le propos du roman. Mêlant une approche textuelle et philosophique, il a relié l'emploi du passé composé à la logique de l'absurde qui détourne l'homme d'un avenir dont la mort le prive et l'attache au moment présent :

> chaque phrase est un présent. [...] une phrase de *L'Étranger* c'est une île. Et nous cascadons de phrase en phrase, de néant en néant. C'est pour accentuer la solitude de chaque unité phrastique

[122] Nous présentons ici une activité d'enrichissement présentant un niveau de difficulté assez élevé. Il s'agit en fait d'une activité de sensibilisation à la complexité de la question de la valeur des temps, qu'un enseignant qui veut pousser plus loin l'étude de la langue dans *L'Étranger* peut choisir de conduire.

> que M. Camus a choisi de faire son récit au parfait composé [, qui rompt la continuité...]; le verbe est rompu, brisé en deux : d'un côté nous trouvons un participe passé qui a perdu toute transcendance, inerte comme une chose, de l'autre le verbe "être" qui n'a que le sens d'une copule [...]; le caractère transitif du verbe s'est évanoui, la phrase s'est figée (p. 109).

À sa suite, linguistes et sémiologues se sont penchés sur la question et les commentaires se sont multipliés. Camus a ainsi, quelque part, donné ses lettres de noblesse au passé composé en littérature (Riegel, Pellat & Rioul, 1994).

Qu'en est-il, au juste, de ce passé composé? Avant de présenter l'activité de sensibilisation qui pourrait être proposée aux élèves, une mise au point théorique s'impose. C'est Benveniste qui, en 1966, dans ses premiers *Problèmes de linguistique générale*, a introduit une nouvelle distinction permettant de mieux rendre compte du fonctionnement du système verbal en français moderne. Les grammaires traditionnelles présentaient l'indicatif comme homogène. Les notions d'aspect et d'antériorité permettaient d'expliquer les relations non temporelles entre temps simples et temps composés (*il a mangé* s'oppose à *il mange* comme accompli de présent – il est dans l'état d'avoir fini de manger – ou antérieur de présent, s'il est employé conjointement avec la forme simple associée – *quand il a mangé, il se balade*). Mais, selon Benveniste, ces notions étaient insuffisantes puisqu'elles ne permettaient pas de rendre compte du fait que certaines formes composées pouvaient aussi être employées comme formes temporelles : il remarquait notamment la concurrence entre le passé simple et le passé composé comme temps du passé (*il a mangé*, *il mangea*). Il s'est donc employé à montrer que l'organisation des temps relève de principes beaucoup plus complexes que ce que ne laissaient voir les grammaires. Il a proposé de concevoir que les temps se distribuaient en deux systèmes « distincts et complémentaires », dont chacun ne comprenait qu'une partie des temps et qui manifestaient deux « plans d'énonciation » différents : l'*histoire* et le *discours* (Benveniste, 1981, p. 238). L'énonciation historique, dans laquelle l'énonciateur s'efface, correspond aux récits historiques ou littéraires écrits; elle comporte grosso modo trois temps : le passé simple (« le temps de l'évènement hors de la personne d'un narrateur » (*ibid.*, p. 241)), l'imparfait et le plus-que-parfait. Le discours renvoie quant à lui à toute énonciation supposant un énonciateur et un destinataire : discours oraux de toute nature et de tout niveau, mais aussi écrits reproduisant des discours oraux; ce plan d'énonciation peut recourir à tous les temps (sauf au passé simple, forme typique de l'histoire), mais il recourt en particulier au passé composé pour rapporter les

évènements passés (*ibid.*). Le passé composé fonctionne donc dans l'ordre du discours comme le passé simple dans l'ordre de l'histoire, mais ils n'ont pas le même « effet » : comme il le fait dans le discours oral, forcément repéré par rapport à la situation d'énonciation, le passé composé établit dans tout discours, même écrit, « un lien vivant entre l'évènement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le temps de celui qui relate les faits en témoin, en participant; c'est donc le temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous l'évènement rapporté et le rattacher à notre présent » (*ibid.*, p. 244).

Le repère temporel du passé composé est donc le moment du discours, alors que celui du passé simple est le moment de l'évènement rapporté (*id.*). En fait, en l'absence de repérage par rapport au moment de l'énonciation, les formes de passé simple servent elles-mêmes de repère à celles qui suivent (Maingueneau, 1993). En raison de leur aspect non sécant, leur succession s'interprète comme une succession d'évènements qui s'appuient sans chevauchement les uns sur les autres (*ibid.*, p. 45). C'est dire que le simple ordre linéaire des passés simples peut marquer dans un récit la succession chronologique sans l'aide d'autres indicateurs temporels (marqueurs, compléments) (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Relation chronologique, mais aussi causale, selon Barthes : « Par son passé simple le verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale, il participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées [...]; soutenant une équivoque entre temporalité et causalité, il appelle un déroulement, c'est-à-dire une intelligence du Récit » (Barthes, 1953, p. 28).

Le passé composé, à l'inverse, est *per se* incapable d'établir une succession chronologique ou logique, il est donc

> peu compatible avec l'enchaînement narratif. Il pose les procès comme disjoints, tous passés par rapport au moment d'énonciation et, en raison de son lien avec l'accompli, les présentent comme statiques, au lieu de les tourner vers les événements qui suivent. Ainsi *Il acheta un gâteau et il prit le train* sera interprété comme une succession, tandis que ce n'est pas le cas pour *Il a acheté un gâteau et il a pris le train*, qui peut dénoter deux faits indépendants (Maingueneau, 1993, p. 45).

L'écriture de *L'Étranger* représentait donc un défi pour son auteur, et Benveniste (1981), Maingueneau (1993), Barthes (1953), Riegel, Pellat et Rioul (1994) ont tous souligné, à la suite de Sartre, la subtilité stylistique que l'usage du passé composé confère à cette œuvre :

> De ce point de vue, le coup de force stylistique opéré par Camus dans *L'Étranger* ne fait que ressortir avec plus de netteté. En préférant le passé composé au passé simple, ce roman ne présente pas les évènements comme les actes d'un personnage qui seraient intégrés dans une

> chaine de cause et d'effets, de moyens et de fins, mais comme la juxtaposition d'actes clos sur eux-mêmes, dont aucune ne parait impliquer le suivant. Or cette décomposition des formes de continuité narrative converge très exactement avec la thèse qu'incarne Meursault par son comportement : il n'y a pas de totalisation signifiante de l'existence, ce qu'on résume habituellement par la notion d'« absurde ». L'intérêt de ce roman, c'est justement de ne pas développer explicitement cette thèse, mais de produire un univers textuel qui la présuppose. Ici la narration conteste d'un même mouvement le rituel romanesque traditionnel et la causalité qui lui semble associée : on ne peut pas reconstruire une série cohérente de comportements menant au geste meurtrier de Meursault dans la mesure même où les formes de passé composé juxtaposent ses actes au lieu de les intégrer (Maingueneau, 1993, pp. 45-46).

Il est courant d'apprendre aux élèves qu'on peut recourir à deux systèmes de temps pour concevoir un récit dans lequel les évènements sont relatés au passé, systèmes qui reposent sur les couples passé composé/imparfait et passé simple/imparfait. Dans l'un, les actions qui se déroulent au « premier plan » – plan qui rythme la succession des évènements – sont rapportées au passé simple alors que dans l'autre, ils sont rapportés au passé composé (aspect borné); les éléments de « second plan » – plan qui « campe le décor » et instaure une continuité dans l'image en mouvement – sont indiqués dans les deux cas à l'imparfait (aspect non borné)[123]. Il s'agit ici de faire percevoir que le passé simple et le passé composé ne sont pas tout à fait interchangeables et que Camus a fait un choix réfléchi.

Si les élèves savent déjà qu'on utilise, pour raconter une histoire au passé, des temps différents pour rapporter les actions de premier plan (*il arriva*) ou des éléments de second plan (*il pleuvait*), ils savent que les temps du verbe n'ont pas qu'une valeur temporelle et qu'un temps exprime donc plus que le passé, le présent et le futur. Il serait souhaitable que l'enseignant commence par faire l'état des connaissances implicites et explicites des élèves sur la valeur aspectuelle des temps du verbe.

En recourant à nouveau aux textes comparés en début de séquence, l'enseignant pourrait ensuite faire percevoir aux élèves la distinction entre récit et discours sans entrer

[123] Dans une proposition de progression des apprentissages reliés à l'aspect verbal et à l'opposition de plan de l'école au collège, Tomassone (2003) affirme qu'il est possible d'aller au-delà de la simple reconnaissance de cette opposition au collège : « À l'école élémentaire, [...à] partir d'un texte narratif, et par un questionnement adéquat, il est aisé de faire percevoir la différence d'emploi entre le passé simple (aspect borné) et l'imparfait (aspect non borné) et, par suite, de distinguer entre le premier plan et le second plan. [...] Une étape de plus peut être franchie au collège, où l'on pourra jouer sur les oppositions de plan pour cerner la signification et la construction du texte » (p. 22). Elle propose de procéder par le questionnement, la paraphrase et de comparer des extraits littéraires identiques où seuls les temps ont été changés, pour faire voir à quel point le choix de ces temps, par leur aspect borné ou non, accompli ou non, parce qu'ils expriment l'antériorité, etc., a une incidence sur la signification ou la construction des textes.

trop avant dans les détails théoriques. En quoi, sur le plan des temps du verbe cette fois, le texte de Roy correspond-il plus à l'idée que l'on se fait spontanément de la littérature et en quoi celui de Camus nous apparait moins « littéraire », plus près du discours « ordinaire », voire de l'oralité? Les élèves devraient être en mesure d'identifier le passé simple du texte de Roy, inextricablement associé pour eux aux textes littéraires. Le texte de Camus se sert donc du temps de la conversation courante pour raconter son récit au passé. Outre qu'il s'agit d'un autre choix esthétique à contribuer au style prosaïque et dépouillé, quel effet ce choix a-t-il?

L'enseignant demande aux élèves d'examiner ces deux extraits de *L'Étranger*, desquels ont été retranchées les indications de temps. Chaque extrait est transcrit au passé composé et au passé simple :

> *[Meursault, racontant son dimanche avant-midi :]* je me suis ennuyé un peu et j'ai erré dans l'appartement. [...] pour faire quelque chose, j'ai pris un vieux journal et je l'ai lu. [...] Je me suis aussi lavé les mains et [...] je me suis mis au balcon.
>
> je m'ennuyai un peu et j'errai dans l'appartement. [...] pour faire quelque chose, je pris un vieux journal et je le lus. [...] Je me lavai aussi les mains et je me mis au balcon.
>
> ***
>
> *[Meursault, racontant sa semaine]* J'ai bien travaillé toute la semaine. Raymond est venu et m'a dit qu'il avait envoyé la lettre. Je suis allé au cinéma deux fois avec Emmanuel qui ne comprend pas toujours ce qui se passe sur l'écran. [...] Marie est venue, comme nous en étions convenus.
>
> Je travaillai bien toute la semaine. Raymond vint et me dit qu'il avait envoyé la lettre. J'allai au cinéma deux fois avec Emmanuel qui ne comprend pas toujours ce qui se passe sur l'écran. [...] Marie vint, comme nous en étions convenus.

Il demande aux élèves s'ils sont capables, dans les paragraphes au passé composé, d'établir une chronologie et une logique entre les évènements racontés : sait-on si Meursault s'est lavé les mains avant de lire le journal? Sait-on si ces éléments sont liés (ex. se lave-t-il les mains *parce qu'*il a lu le journal?) ou s'il pourrait s'agir de faits totalement indépendants? Sait-on si Meursault a vu Raymond avant Emmanuel, et Emmanuel avant Marie? Il leur demande de comparer ces paragraphes avec ceux qui ont été transcrits au passé simple : lorsqu'on lit « J'ai bien travaillé toute la semaine/Raymond vint », est-ce qu'on a l'impression que Raymond est venu durant la semaine dont il est question ou la semaine suivante? Bref, par le questionnement et la comparaison, l'enseignement amène les élèves à percevoir ou à sentir que le passé composé n'établit pas de liens causaux ou de chronologie

entre les faits, contrairement au passé simple, qui enchaine les actions. Le passé composé étant le temps de la conversation courante, il demeure lié à la situation de communication dans laquelle cette « conversation » est censée se dérouler et présente simplement tous les faits comme terminés, accomplis au moment de l'énonciation, sans nécessairement établir d'ordre entre eux. L'enseignant demande aux élèves de forger avec lui de nouveaux exemples présentant des faits dans un ordre non chronologique, au passé simple *et* au passé composé pour mieux percevoir le fonctionnement différent de ces temps. Par exemple :

Meursault est mort; il a vécu heureux, mais n'a pu échapper à son destin.
**Meursault mourut; il vécut heureux, mais ne put échapper à son destin.*

Meursault a tué l'homme qu'il a rencontré sur la plage.
**Meursault tua l'homme qu'il rencontra sur la plage.*

Dans les deux cas, le passé simple présentant les procès comme se succédant, il faudrait plutôt employer le passé antérieur pour marquer l'antériorité (Meursault mourut; il avait vécu heureux.../Meursault tua l'homme qu'il avait rencontré...), alors que le passé composé permet de présenter les procès dans le désordre. L'enseignant fait prendre conscience du défi qu'a dû relever Camus pour que son récit conserve une cohérence et qu'il « avance », qu'il n'apparaisse pas *que* comme une juxtaposition de faits désordonnés (les indicateurs de temps et les marqueurs avaient donc un rôle important à jouer).

Il peut ensuite franchir un pas de plus et amener les élèves à la conclusion de Maingueneau : quel lien existe-t-il entre des actions présentées sans lien de causalité, sans ordre logique, et une théorie de l'absurde voulant qu'on n'ait pas à viser de but dans la vie? L'usage du passé composé, qui ne présuppose pas d'ordre logique ou temporel entre les actions, converge de fait avec la théorie de l'absurde : les actions de Meursault n'entrent pas dans une chaine causale, ne sont pas dirigées vers un but précis, puisque Meursault n'a pas de *but*, ne vit que pour le moment présent; chaque action ne *cause* donc pas la suivante. Haute voltige philosophique et linguistique pour des élèves, certes, mais rappelons que cette activité en est une d'enrichissement et qu'il était difficile de ne pas explorer le célèbre passé composé de *L'Étranger* dans un travail destiné à redonner une place centrale aux diverses caractéristiques linguistiques des textes littéraires.

CONCLUSION DE LA SÉQUENCE

Cette séquence, qui vise à amener les élèves à considérer diverses dimensions de *L'Étranger* de Camus (son historicité ou son inscription dans la production littéraire, ses dimensions esthétique et référentielle, mais aussi ce qu'elle convoque chez son lecteur, tant sur les plans axiologique et affectif qu'intellectuel) a comme pivot la vision du monde qui s'y exprime. La langue y est abordée sous plusieurs aspects – lexique, syntaxe, texte/discours, stylistique – dans le cadre d'activités d'analyse structurées. Les phénomènes de langue ainsi étudiés (modalisation, mécanismes de jonction de phrases syntaxiques, valeur des temps, figures) sont en partie considérés pour eux-mêmes, mais puisqu'ils sont liés tantôt aux caractéristiques du genre romanesque (moderne), tantôt aux particularités de l'écriture camusienne, ils participent toujours aussi à la construction du sens de l'œuvre. Notre approche nous semble ainsi susceptible de redonner du sens à l'étude de la langue et de permettre à la langue et à la littérature de cohabiter plus harmonieusement en classe de français.

CONCLUSION

La recherche que nous avons menée avait un ancrage personnel : il s'agissait de trouver des façons de réconcilier deux nécessités en tension l'une avec l'autre dans notre âme d'enseignante de français : celle de l'enseignement de la langue et celle de l'enseignement de la littérature. Elle visait à proposer un moyen de donner plus de place à la littérature dans les classes de français sans minorer la place de la langue, à remettre la littérature – qui se caractérise entre autres par un usage esthétique de la langue – en rapport avec son matériau de base et à réhabiliter la dimension culturelle de l'enseignement de la langue. Nous pensons avoir montré que notre réflexion pouvait aussi répondre à un besoin plus large et apporter une solution possible à certains problèmes qui nuisent à l'enseignement du français en général. L'avenue proposée pourrait en outre favoriser l'engagement des élèves et aider les enseignants de français à répondre à certaines des injonctions du plus récent programme qui, au-delà de ses lacunes et de ses imprécisions, parle de rehaussement culturel, contient les prescriptions les plus ambitieuses en lecture littéraire depuis les débuts de l'école obligatoire au Québec et privilégie le décloisonnement.

Outre que les enseignants sont soumis à ces prescriptions, plusieurs raisons, que nous avons tenté d'exposer de notre mieux, nous portent à croire que ceux-ci auraient avantage à donner une grande place au texte littéraire dans leur enseignement et à changer de perspective par rapport à l'enseignement de la langue. La littérature en classe de français peut, si elle vise la formation d'un sujet lecteur, permettre de développer, chez les élèves, une aptitude à effectuer des aller-retours entre la participation au monde de l'œuvre et la distanciation, qui interroge les dimensions esthétique, référentielle, sociohistorique, intertextuelle et lecturale des textes littéraires pour en approfondir la compréhension et l'interprétation. Elle peut ainsi permettre du même coup de développer le savoir-lire et le plaisir de lire, ainsi que d'enrichir la vision du monde des élèves, construction à laquelle toute formation culturelle doit participer. Par ailleurs, si on réussissait véritablement à sortir l'enseignement de la langue des ornières d'une visée strictement fonctionnelle, cette composante de la classe de français pourrait aussi participer à cette formation culturelle. Cela impliquerait, d'une part, de reconnaitre que l'étude du fonctionnement interne et

externe de la langue – les régularités de son système, mais aussi ses variations dans le temps, l'espace et la société – présente un intérêt en soi et, d'autre part, de remettre l'étude de la langue en rapport avec les productions culturelles dans lesquelles elle s'actualise, parmi lesquelles la littérature occupe une place de choix. Cette dernière exigence appelle donc, entre autres, la nécessité de créer des liens entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la littérature.

La création de ces liens, comme nous avons tenté de le montrer, pourrait prendre appui sur un *modèle d'articulation* dont le cadre serait la séquence didactique et dont le principe d'articulation serait double. Dans ce modèle, l'enseignement de la littérature et l'enseignement de la langue gardent une autonomie relative dans la classe de français, on reconnait leurs spécificités, mais on crée des ponts entre ces composantes en considérant, d'une part, les caractéristiques génériques, qui inscrivent les œuvres lues dans un genre littéraire (la fable, le conte, la nouvelle, etc.) et, d'autre part, les particularités de ces œuvres, qui en font la singularité, en font des œuvres d'art signées. Ces éléments concernent en grande partie la dimension langagière du texte et permettent donc de repérer des phénomènes syntaxiques, textuels ou discursifs, stylistiques, etc., dignes d'attention. Ceux-ci peuvent alors faire l'objet d'analyses structurées, être temporairement décontextualisés avant d'être reconnectés à la construction du sens de l'œuvre. Ainsi, les analyses grammaticales, dont les objets sont en partie considérés pour eux-mêmes, trouvent leur place dans un ensemble d'activités destinées à explorer plusieurs des dimensions du texte littéraire.

Nous avons cherché à illustrer ce modèle par des séquences didactiques constituant des pistes pour la classe, sans représenter pour autant du matériel didactique prêt à l'emploi. Leur visée à la fois théorique et praxéologique en fait un matériel hybride qui nécessiterait d'être passablement adapté aux caractéristiques des élèves pour entrer en classe. Cela nous amène, en terminant, à signaler ce qui constitue probablement la principale limite de notre recherche. Bien que cette dernière s'inscrive dans l'esprit de la recherche didactique, qui cherche à repérer, à suggérer et à fonder théoriquement des pistes et des démarches didactiques, elle ne met pas en œuvre la dialectique entre recherche universitaire et travail effectif en classe qui pourrait permettre de mener à la validation empirique des pistes et démarches proposées. Elle tient par conséquent encore un peu trop de la démarche linéaire

ou « descendante » que guettent toujours les dangers de l'applicationnisme. En effet, dans l'enthousiasme de nos lectures, en raison de notre formation et de notre passion, il nous est sans doute arrivé plus d'une fois de considérer les œuvres avec les yeux d'une linguiste ou d'une littéraire, plutôt que d'une enseignante de terrain. Pour reprendre l'image du triangle didactique, l'entrée par le pôle des savoirs, dans cette démarche, est plus prégnante que l'entrée par le pôle de l'élève. Nous sommes consciente de la longueur des séquences proposées et du caractère exigeant de plusieurs activités, mais nous continuons de croire que leur adaptation pour la classe n'est pas impossible (d'ailleurs, certaines activités, rappelons-le, ont été testées en classe par l'auteure). Nous rappelons par ailleurs que les résultats d'analyse proposés dans le corps des séquences ne constituent pas des « corrigés », mais de simples indications, dont la reproduction dans la réalité n'est pas attendue. Les résultats d'une activité dans la réalité d'une classe dépendent toujours, bien sûr, d'un grand nombre de facteurs, au premier chef des caractéristiques des élèves bien vivants qui peuplent cette classe, à qui l'activité doit profiter. Aussi cette recherche mériterait-elle sans doute d'être poursuivie dans l'avenir pour faire une véritable place à ces élèves *vivants*, dont la vivacité d'esprit, justement, se révèle avec bonheur quand on fait confiance à leur intelligence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AQUIEN, M. (1993). *Dictionnaire de poétique*. Paris : Librairie générale française (« Le Livre de Poche »).

ARENDT, H. (1972). *La Crise de la culture* (trad. P. Lévy). Paris : Gallimard (Folio/essais).

ARRIVÉ, M., GADET, F. & GALMICHE, M. (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

ARON, P. & VIALA, A. (2005). *L'Enseignement littéraire*. Paris : PUF (Que sais-je?).

ARON, T. (1984). *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*. Paris : Les Belles-Lettres/ Annales littéraires de l'université de Besançon.

BALSIGER, C., BÉTRIX KÖHLER, D. & PANCHOUT-DUBOIS, M. (2010). Enseigner la langue dans le souci de la littérature : pour une instrumentalisation de la littérature au service de l'enseignement de la langue ? Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 7-13), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1998). Une démarche de recherche au service du questionnement didactique. F. Grossman (éd.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp. 11-21). Grenoble : IVEL-LIDILEM.

BARTHES, R. (1953) *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil (« Points/essais »).

BASSETTI, J.-M. www.lafontaine.net.

BASSY, A.-M. (1986). *Les* Fables *de La Fontaine : Quatre siècles d'illustration*. Paris : Promodis.

BENVENISTE, É. (1966/1981). *Problèmes de linguistique générale*, t.1. Paris : Gallimard (« Tel »).

BIARD, J.-D. (1970). *Le Style des* Fables *de La Fontaine*. Paris : Nizet.

BILODEAU, S. (2005). *Le Décloisonnement des activités de la classe de français : analyse d'écrits en didactique du français* (Mémoire de maitrise). Université Laval.

BILODEAU, S. & CHARTRAND, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français*, *153*, 79-81.

BRONCKART, J.-P. (1999). De la didactique des langues à la didactique de la littérature. Dans *Voyages dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain* (pp. 71-89). Genève : SRED, Cahier 6.

BRONCKART, J.-P. & SZNICER, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le Français aujourd'hui*, *89*, 5-15.

BRUNOT, F. (1909). *L'Enseignement de la langue française. Ce qu'il est – Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire* (Cours de méthodologie professé à la Faculté des lettres de Paris, 1908-1909). Paris : Armand Colin.

CAMUS, A. (1942a). *L'Étranger*. Paris : Gallimard (« Folio »).

CAMUS, A. (1942b). *Le Mythe de Sisyphe*. Paris : Gallimard (« Folio/essais »).

CAMUS. A. (1954). *L'Étranger. Texte intégral enregistré par Albert Camus en avril 1954* (3CD audio). Frémeaux & associés distribution.

CAMUS, A. (1964). *Carnets II. Janvier 1942-mars 1951*. Paris : Gallimard.

CANAVEILLES, C. (2001). La Progression dans les apprentissages grammaticaux au collège. *Le Français aujourd'hui*, *135*, 73-76.

CANELAS-TREVISI, S. (2009). *La Grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.

CANVAT, K & VANDENDORPE, C. (1993). *La Fable. Vade-mecum du professeur de français.* Bruxelles : Didier Hatier (« Séquences »).

CANVAT, K & VANDENDORPE, C. (1996). La fable comme genre : essai de construction sémiotique. *Pratiques*, *91*, 27-55.

CANVAT, K., COLLÈS, L. & DUFAYS, J.-L. (2006). *La Fontaine aujourd'hui. Des parcours pour lire, dire, réécrire les* Fables *en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur (« Diptyque »).

CAUTERMAN, M.-M. & DAUNAY, B. (2008). Miscellanées grammaticales. *Recherches*, *48*, 25-43.

CAUTERMAN, M.-M., DARRAS, F. & VANSEVEREN, M.-P. (2007). La Fontaine en sixième. *Recherches*, *46*, 53-69.

CHABANNE, J.-C. (2010). « Tu vas dans le texte et tu relèves les mots... » : Enseigner la littérature dans le souci du lexique. Entre grammaire, style et attention au texte. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 48-52), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

CHANFRAULT, B. (2003). Travailler sur des textes traduits en terminale L. *Le Français aujourd'hui*, *142*, 81-86.

CHARTRAND, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français* (Thèse de doctorat). Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (« Collection Prix Jeanne-Grégoire »).

CHARTRAND, S.-G. (1996). Présentation de l'ouvrage, Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? et Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (2e éd.) (pp. 13-52). Montréal : Les Éditions Logiques.

CHARTRAND, S-G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.

CHARTRAND, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard & M. Mellouki (dir.), *L'Enseignement, profession intellectuelle* (pp. 153-182). Québec : PUL.

CHARTRAND, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (éd.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant* (pp. 11-31). Namur : Presses universitaires de Namur (« Dyptique »).

CHARTRAND, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec : Publications Québec français.

CHARTRAND, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : quels effets sur les pratiques? *Le Français aujourd'hui*, *173*, 45-53.

CHARTRAND, S.-G. & BOIVIN, M.-C. (2004). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (éd.), *Actes du 9e colloque de l'AIRDF (26-28 août 2004) [Cédérom]*. Québec : AIRDF.

CHISS, J.-L. (2007). La lingusitique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français? *Le Français aujourd'hui*, *156*, 9-14.

CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse*. Neuchâtel : CIIP.

COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2010). « Moi j'adore, la maîtresse déteste » où comment développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire à l'école primaire par la pratique de l'insertion? Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 59-64), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

COMPAGNON, A. (1998). *Le Démon de la théorie*. Paris : Seuil (Points).

CSÉ (1987). *La Qualité du français : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

DABÈNE, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.Y. Boyer (dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 151-173). Montréal : Éditions logiques.

DAUNAY, B. (1993). De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collège au lycée. *Recherches*, *18* (1), 93-130.

DAUNAY, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline? *Recherches*, *43*, 139-150.

DAUNAY, B. (2007a). Note de synthèse : État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, *159*, 139-189.

DAUNAY, B. (2007b). Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (pp. 185-202). Québec : Les Presses de l'université Laval.

DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (2004). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (éd.), *Actes du 9e colloque de l'AIRDF (26-28 août 2004) [Cédérom]*. Québec : AIRDF.

DENIZOT, N. (2003). Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre. *Recherches*, *39*, 97-126.

DERONNE, C. (2010). Quelle communication didactique dans la classe de français au service de la complexité littéraire? Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 105-110), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

DEZUTTER, O. (2005). Quelle culture du livre et de la littérature dans les classes de français? Dans D. Biron, M. Cividini & J.F. Desbiens (dir.), *La Profession enseignante au temps des réformes* (pp. 525-539). Sherbrooke : Éditions du CRP.

DEZUTTER, O., LARIVIÈRE, I., BERGERON, M.-D. & MORISSETTE, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Québec : PUL.

DISPY, M. (2006). Questionner sur la lecture du récit de fiction. *Enjeux*, *65*, 21-44.

DISPY, M. (2010). Conjuguer enseignement de la langue et activités propres à l'adoption d'une posture appropriée à la compréhension comme à la production d'écrits littéraires. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 116-120), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

DISPY, M. & DUMORTIER, J.-L. (2009). Contribution à la lecture-écriture de récits-fictionnels. *Enjeux*, *75*, 55-95.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & B. SCHNEUWLY (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Notes méthodologiques*. Vol. IV : 7e, 8e, 9e. Bruxelles : De Boeck.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, S. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF éditeur.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). Ces maudites relatives! Lesobjets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 1-11). Québec : Les Presses de l'université Laval (« Recherches en didactique du français »).

DOLZ, J. & SIMARD, C. (2009). Introduction. Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 125-153). Québec : Les Presses de l'université Laval (« recherches en didactique du français »).

DOUCEY, B. (1995). Qu'est-ce qu'une fable? Élements pour la mise en place d'une séquence d'apprentissage. *Nouvelle Revue pédagogique*, *1*, 23-26.

DUCROT, O. et SHAEFFER, J.-M. (1995). *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

DUMONT, F. (1995). La crise du système scolaire. Dans F. Dumont, *Raisons communes* (pp. 143-168). Montréal : Boréal.

DUMORTIER, J.-L. (2001). Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur. *Vie pédagogique*, *118*, 51-54.

DUMORTIER, J.-L. (2006). L'observation réfléchie de la langue au premier degré de l'enseignement secondaire. *Enjeux*, *65*, 65-92.

ÉLALOUF, M.-L. (2001). Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours. *Le Français aujourd'hui*, *135*, 44-51.

ÉLALOUF, M.-L. & PÉRET, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions? quels obstacles? Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 49-72). Québec : Les Presses de l'université Laval (« recherches en didactique du français »).

ÉSOPE (1927). *Fables*, trad. É Chambry. Paris : Les Belles-Lettres.

ÉSOPE (2003). *Fables*, trad. J. Lacarrière. Paris : Albin Michel.

FABÉ, D. & SUFFYS, S. (2000). La littérature de...? *Recherches*, *32*, 9-40.

FABRE (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue française de pédagogie*, *143*, 7-15.

FALARDEAU, É. (2003). Pistes d'entrée en littérature ou en lecture? *Enjeux*, *58*, 83-94.

FALARDEAU, É. (2004). La place des lecteurs dans les classes de littérature. *Québec français*, *135*, 38-41.

FALARDEAU, É. (2010). La littérature dans les textes de la réforme, des ambitions initiales aux réalisation timorées. Dans M'hammed Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 165-190). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

FALARDEAU, É & GAUVIN-FISET, L.-M. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.). *L'écriture de fiction en classe de français* (pp. 29-46). Namur : Presses universitaires de Namur (« Recherches en didactique du français »).

FAVRIAUD, M., DUTRAIT, C. & VINSONNEAU, M. (2010). La norme en dialogue avec la variation poétique dès le cycle 2 de l'école primaire. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 133-138), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

FOURTANIER, M.-J. (2010). Le rôle de la langue dans la mise en texte de la réception d'une œuvre littéraire. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 144-148), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

GARCIA-DEBANC, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 99-124). Québec : Les Presses de l'université Laval (« recherches en didactique du français »).

GAUDIN, J., INISAN, J.-F. & TOURIGNY, F. (2001). Les séquences didactiques en français au collège : la place de la langue. *Le Français aujourd'hui*, *133*, 60-68.

GENETTE, G. (1982). *Palimpseste*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1983). *Nouveau Discours du récit*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (2004). *Fiction et diction*. Paris : Seuil (Points).

GENEVAY, É. (1994). *Ouvrir la grammaire.* Lausanne/Montréal : LEP/La Chenelière.

GENEVAY, É (1996). « S'il vous plaît... invente-moi une grammaire! » Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (2e éd.) (pp. 53-84). Montréal : Les Éditions Logiques.

GOHIER, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexion sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *24* (2), 267-284.

GOTLIB (1970). La Cigale et la fourmi. Dans Gotlib, *Rubrique-à-braque*, t. 1 (pp. 70-71). Paris : Dargaud éditeur.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. (1979*). Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 1. Paris : Hachette.

GROSSMAN, F. & MANESSE, D. (2003). L' « observation réfléchie de la langue » à l'école. *Repères*, *28*, 3-11.

HALTÉ, J.-F. (1992). *La Didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je?).

HÉBERT, M. (2002). *Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

HORACE (1944). Art poétique. Dans *Œuvres complètes* (trad. F. Richard). Paris : Garnier.

INCHAUSPÉ, P. (2007). *Pour l'école : Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.

JAY, B. (2010). Inscrire la relation esthétique dans la langue en écrivant à la place de l'auteur. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des*

chercheurs en didactique des littératures (25-27 mars 2010) (pp. 170-174), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

LA FONTAINE, J. (2001). *Fables de La Fontaine*, illustr. R. Dautremer. Paris : Magnard (« Magnard jeunesse »)

LA FONTAINE, J. (2005). *Fables*. Paris : Hachette (« Le livre de poche jeunesse »).

LA FONTAINE, J. (2007). *Fables*. Paris : Larousse (« Petits classiques »).

LA FONTAINE, J. (2008). *Fables de La Fontaine*, illustr. F. Pillot. Paris : Milan (« Milan poche cadet + »).

LA FONTAINE, J. (2009). *Fables choisies*. Paris : Gallimard Jeunesse (« Folio junior »).

LANGLADE, G. (2000a). Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants. Dans G. Langlade & M.-J. Fourtanier (dir.), *Enseigner la littérature* (pp. 155-169), Paris : Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.

LANGLADE, G. (2000b). La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments. Dans *Actes du séminaire national de Paris : Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

LANGLADE, G. (2010). Opacité linguistique, résistance stylistique et lecture des œuvres. Dans Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 192-198), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

LANGLADE, G. & FOURTANIER, M.-J. (2007) La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-123). Québec : Les Presses de l'université Laval.

LARAT, C. (2005). Enseigner la grammaire de la phrase en BEP ou Lautréamont et l'OuLiPo au secours de l'expansion du groupe nominal. *Recherches*, *42*, 119-129.

LAURENT, J.-P. (2004). « ...juste un peu d'éloignement ». Regards sur une pièce de Natalie Sarraute : *Pour un oui ou pour un non*. *Enjeux*, *59*, 71-93.

LE GOFFIC, P. (2003). *Grammaire de la phrase française.* Paris : Hachette Supérieur.

LEBRUN, M. (1996). Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans *Pour une lecture littéraire II. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (3-5 mai 1995) (p. 272-281), Bruxelles : De Boeck-Duculot.

LEBRUN, M. (1996). Le didactisme en trompe-l'œil des des *Fables* de La Fontaine. *Pratiques*, *91*, 93-112.

LEBRUN, M. (2000). *Regards actuels sur les* Fables *de La Fontaine*. Paris : Presses universitaires du Septentrion (« Savoirs mieux. Littérature »).

LEBRUN, M. (2008). Les enjeux de la nouvelle configuration de la discipline français dans les programmes du primaire en France et au Québec. *Spirale*, *42*, 55-69.

LEGENDRE, R. (1993/2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin

LEGROS, G. (1992). Littérature : le grand retour? *La Lettre de la DFLM*, *10*, 2.

LEGROS, G., CANVAT, K. & MONBALLIN, M. (1992). « L'ère du soupçon » : et après? *La Lettre de la DFLM*, *10*, 5-8.

LEGROS, G. (2000). Quelle littérature enseigner? Dans M.-J. Fourtanier & G. Langlade (éd.), *Enseigner la littérature. Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français, IUFM Midi-Pyrénées* (pp. 19-30). Toulouse : Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.

LEGROS, G. (2005) Quelle place pour la didactique de la littérature? Dans J.-L. CHISS, J. DAVID & Y. REUTER (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (pp. 15-34). Bruxelles : De Boeck.

LEJEUNE, P. (1996). *Le Pacte autobiographique.* Paris : Seuil (« Points »).

LELIÈVRE, D. (2004). Les enjeux de la réécriture autour de *Bestiaire ou Cortège d'Orphée* de G. Apollinaire. *Le Français aujourd'hui*, *144*, 62-68.

LUSETTI, M. (2008). La langue en jeu(x) dans la littérature de jeunesse. Entre enseignement de la grammaire et de la littérature. *Recherches*, *48*, 165-187.

MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas

MAINGUENEAU, D. (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Dunod.

MARGHESCOU, M. (1974). *Le concept de littérarité*. Paris : Mouton.

MARTINET, A. (2005). *Économie des changements phonétiques. Traité de phonologie diachronique*. Paris : Maisonneuve & Larose.

MASSERON, C. (1996). De quelques caractéristiques de l'argumentation dans *Les Fables*. *Pratiques*, *91*, 57-92.

MELS (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement scondaire, deuxième cycle.* Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle (français, 5e secondaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEN (2005). *Observation réfléchie de la langue française. Document d'accompagnement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

MEQ (1980/1981). *Français langue maternelle : formation générale* (sec. 1 à 5). Gouvernement du Québec.

MEQ (1995). *Programmes d'études. Le français : enseignement secondaire.* Gouvernement du Québec.

MERCIER, C. (2007). Variations autour du *Bizarre incident du chien pendant la nuit* de Mark Haddon. *Recherches*, *46*, 109-124.

MOLINIÉ, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris : Libraire générale française (« Le Livre de poche »).

PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard (« Folio »).

PHÈDRE (1924). *Fables*, trad. A. Grenot. Paris : Les Belles-Lettres

PHÈDRE (1950). *Phèdre et ses fables*, trad. Herrmann. Leiden : E. J. Brill.

PINGAUD, B. (1992). *L'Étranger d'Albert Camus*. Paris : Gallimard (« Foliothèque »).

PIOLAT, A. (2002). *La Recherche documentaire. Manuel à l'usage des étudiants, doctorants et jeunes chercheurs*. Marseille : SOLAL.

PLANTE, R. (1997). *Le grand rôle de Marilou Polaire*. Montréal : La Courte échelle.

PORCAR, M.-H. (2000). De l'usage de la corole lexicale au cycle 3 et en sixième. *Le Français aujourd'hui*, *131*, 110-116.

POSLANIEC, C. & HOUYEL, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette éducation.

POULIOT, S. (2007). Réécrire « La cigale et la fourmi ». *Québec français*, *147*, 72-74.

QUENEAU R. (1973). La Cimaise et la fraction. Dans Oulipo, *La Littérature potentielle*. Paris : Gallimard (« Folio »).

RENAUD, Y. (2010). Le recours au troisième terme, ou comment associer par l'écriture l'enseignement littéraire et le souci de la langue. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des*

littératures (25-27 mars 2010) (pp. 236-242), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

RENVOISÉ, C. (2008). Donner sens à l'activité grammaticale. *Le Français aujourd'hui*, *162*, 93-101.

REUTER, Y. (1990). Définir les biens littéraires? *Pratiques*, *67*, 5-15.

REUTER, Y. (1992). Enseigner la littérature? *Recherches*, *16*, 55-70.

REUTER, Y. (1996). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire. *Repères*, *13*, 7-23.

REUTER, Y. (2005). Les enjeux du français : questions pour la didactique. *Recherches*, *43* (2), 25-37.

RICHARD, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, *26* (1), 181-201.

RICHARD, S. & LECAVALIER, J. (2010). Langue et littérature : outils gigognes de la construction identitaire et de la représentation du monde. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 243-246), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

RICŒUR, P. (1986). *Du Texte à l'action*. Paris : Seuil (Points).

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & R. RIOUL (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF (Quadrige).

RISSELIN, K. (2007). Des élèves grammairiens : le travail de la langue en atelier. *Le Français aujourd'hui*, *156*, 27-37.

ROSIER, J.-M. & Dufays, J.-L. (2003). La place de la littérature dans la discipline français. *La Lettre de la DFLM*, *32*, vol. 1, 8-11.

ROSIER, J.-M. (2002). *La Didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je?).

ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ROUXEL, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Dans *Actes de l'Université d'automne*, Ministère de l'Éducation nationale, [En ligne : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_rouxel.htm. (14-04-09)].

ROY, G. (1997). *Le Temps qui m'a manqué*. Montréal : Boréal.

SALLENAVE, D. (1991). *Le Don des morts. Sur la littérature*. Paris : Gallimard (nrf).

SARTRE, J.-P. (1947). Explication de « L'Étranger ». Dans J.-P. Sartre, *Situations I. Essais critiques*. Paris : Gallimard.

SAUSSURE, F. (1916/1965). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SCHNEUWLY. B. (2005). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. CHISS, J. DAVID & Y. REUTER (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (pp. 47-58). Bruxelles : De Boeck.

SCHNEUWLY, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec : PUL.

SIMARD, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (2e éd.) (pp. 359-397). Montréal : Les Éditions logiques.

SIMARD, C. (1997a). Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (pp. 197-211). Québec : Nuit blanche éditeur.

SIMARD, C. (1997b). *Éléments de didactique du français langue première*. St-Laurent : ERPI.

SIMARD, C. (1999). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, hors série, 6-9.

SIMARD, C., DUFAYS, J-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

SIMARD, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M'hammed Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 75-102). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

SOULIÈRES, R. (2005). *Ding dong !* Saint-Lambert : Soulières.

SUFFYS, S. (2007). De quelques expériences en littérature au collège. *Recherches*, *46*, 7-31.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repère*, *19*, 9-38.

THÉRIEN, M. (1997). De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche éditeur.

TODOROV, T. (1971). Langage et littérature. Dans *Poétique de la prose* (pp. 32-41). Paris : Seuil.

TOMASSONE, R. (2003). Évaluer des compétences en langue. *Le Français aujourd'hui*, *140*, 19-28.

VAN BEVEREN, J. (2010). Langue, littérature et effet comique. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 257-263), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

VANDENDORPE, C. (1989). *Apprendre à lire les fables : une approche sémio-cognitive*. Longueuil : Le Préambule.

VANDENDORPE, C. (1992). L'enseignement de la littérature aujourd'hui, *La Lettre de la DFLM*, *10*, 3-4.

VIALA, A. (1985). *Naissance de l'écrivain : sociologie de la littérature à l'âge classique*. Paris : Éditions de Minuit.

VRYDAGHS, D. (2010). Coordonner l'apprentissage de l'interprétation et celui de la langue. L'exemple des romans métasémiotiques. Dans S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 264-267), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.

WILMET, M. (2007). *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck.

YERLÈS, P. (1996). La lecture littéraire et le grain de la voix. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (pp. 101-108). Bruxelles : De Boeck.

ANNEXES

ANNEXE I

DES REPRISES CONTEMPORAINES DE LA FONTAINE

La Cimaise et la Fraction

La cimaise ayant chaperonné
Tout l'éternueur,
Se tuba fort dépurative
Quand la bixacée fut verdie :
Pas un sexué pétrographique morio
De mouffette ou de verrat.
Elle alla crocher frange
Chez la fraction sa volcanique,
La processionnant de lui primer
Quelque gramen pour succomber
Jusqu'à la salanque nucléaire.
« Je vous peinerai, lui discorda-t-elle,
Avant l'apanage, folâtrerie d'Annamite,
Interlocutoire et priodonte. »
La fraction n'est pas prévisible ;
C'est là son moléculaire défi.
« Que ferriez-vous au tendon cher ?
Discorda-t-elle à cette énarthrose.
— Nuncupation et joyau à tout vendeur,
Je chaponnais, ne vous déploie.
— Vous chaponniez ? j'en suis fort
alarmante.
Eh bien ! débagoulez maintenant. »

Source : Queneau R. (1973), dans Oulipo, *La Littérature potentielle*. Paris : Gallimard (« Folio »).

À la manière de Jean de La Fontaine : La Chantale et Amélie

La Chantale qui durant tout le mois
avait joué
se trouva fort dépourvue
lorsque le voyage fut venu.
En effet, pas une seule petite tablette
chocolatée
elle n'avait vendue
pour le voyage à New York,
bien entendu.
Elle alla crier son désespoir chez Amélie,
sa voisine
qui, elle, avait vendu deux cent tablettes
de chocolat
comme si elle travaillait à l'usine.
La Chantale lui demanda :
— Vous pourriez bien me prêter
quelques dollars pour le voyage ?
Je vous rembourserai intérêt et capital
Et, en prime, je ferai vos bagages.
Amélie n'est pas prêteuse,
C'est là son moindre défaut.
Par contre, la Chantale est un peu téteuse.
Alors, Amélie sauta sur l'occasion
et lui fit un petit sermon.
— Que faisiez-vous pendant que je
m'esquintais
à parcourir rues et ruelles pour vendre
du chocolat ?
— Je jouais à la marelle, aux serpents
et aux échelles
avec Gladys, Florence et Michelle,
dit Amélie.
— Vous jouiez ! J'en suis fort aise.
Vous voulez aller à New York, ma chère,
Eh bien, marchez maintenant !

Source : Soulières, R. (2005). *Ding dong !* (pp.87-89) Saint-Lambert : Soulières.

7

Une histoire pour embellir la vie

En entendant les spectateurs prendre place dans la salle de l'école, Marilou et ses amis ont un trac fou.

Manon Lasource a assisté aux répétitions de cette nouvelle fable. Elle a jugé que la bande avait eu une idée extraordinaire. Tout le monde sera-t-il de cet avis ?

Marilou glisse son nez dans une fente du rideau. Toute l'école est là, des plus petits jusqu'aux plus grands. Il y a aussi les professeurs, des parents et le directeur, Octave Poisson.[...]

Enfin, après les trois coups, le rideau s'ouvre, et le spectacle commence. Les soeurs Carboni installent le décor de l'été. Elles font bondir un gros soleil et voler quelques oiseaux autour des arbres qu'elles ont bricolés.

La cigale se met à chanter sur un rythme sud-américain :

— Picot ! Picot par-ci ! Picot ! Picot par-là !

La fourmi rouge, fidèle à son rôle, ramasse un plein sac d'ordures en suant beaucoup.

Soudainement, l'hiver arrive. Jojo et Zaza secouent les arbres. Grâce à un inégnieux processus dont elles seules connaissent le secret, les feuilles tourbillonnent.

Aussitôt, la fourmi s'enferme dans sa maison.

Et que fait la fragile cigale ? Quand la neige tombe, elle ne chante plus. Grelottante, Marilou se rend à la cabane de Ti-Tom, qui sourit de toutes ses dents.

— Bonjour, fourmi. Vous n'auriez pas quelques grains à me prêter pour subsister jusqu'à la saison nouvelle ?

— Je ne suis pas prêteuse, réplique Ti-Tom. Que faisiez-vous au temps chaud ?

— Je chantais.

— Vous chantiez. Et bien! dansez maintenant !

Dans La neige, la pauvre Marilou-cigale dans en chantant sa mélodie d'été. Les notes s'entrechoquent comme des glaçons.

C'est alors que Boris Pataud arrive, déguisé en maringuoin qui porte un costume de marin.

— Que faites-vous donc, madame la Cigale ? dit-il en soulevant sa casquette.

— J'essaie de chanter... Picot ! Picot ! fredonne Marilou.

En roulant les épaules, le capitaine Boris déclare à haute voix :

— J,ai justement besoin d'une artiste sur mon bateau. Dans quelques minutes, on appareille vers les mers du Sud. Et vous chantez très bien.

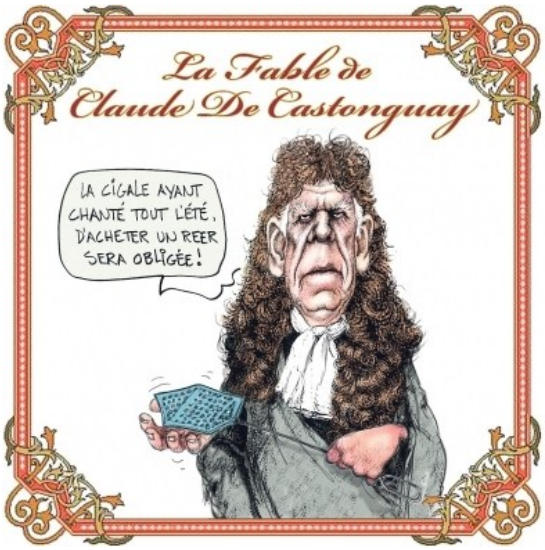
Évidemment, la frileuse cigale ne se fait pas prier. Elle dit « Youpi ! » et accepte l'invitation du maringuoin, qui l'entraîne en dansant sur son bateau.

Dans sa cabane, la fourmi grogne. On entend alors la voix espiègle de Marilou Polaire, qui conclut l'histoire :

— Et c'est ainsi que la vaillante Fourmi
A passé l'hiver avec ses cochonneries
Pendant que la Cigale dans les pays chauds
Chantait Picot Picot !

Source : Plante, R. (1997). *Le grand rôle de Marilou Polaire* (p.55-61). Montréal : La Courte échelle.

DES ALLUSIONS DANS LES JOURNAUX

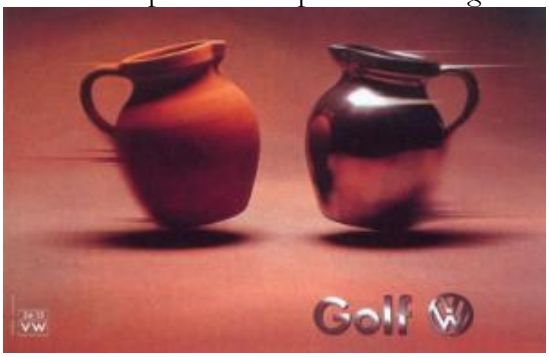


S. Chapleau (15-01-2011), *La Presse*
Source : www.cyberpresse.ca

Hervé Philippe (10-02-2011), *La Tribune*
Source : www.cyberpresse.ca

DES ALLUSIONS DANS LA PUBLICITE (projection)

Affiche publicitaire pour *Wolkswagen*



Publicité télévisée pour les caisses populaires *Desjardins* (1988)

Source : www.youtube.com

Publicité télévisée pour *Interurbain Bell* (1990)

Source : www.youtube.com

Publicité télévisée pour l'eau minérale Badoit : *La cigale et la fourmi* (2000)

Source : www.journaldunet.com

Dans la même série publicitaire : *La grenouille et le boeuf, Le lièvre et la tortue et le corbeau et le renard.* Cf. www.youtube.com

Publicité télévisée pour le fromage *Boursin : Le corbeau et « les » renards* (2000)

Source : www.mefeedia.com

LA CIGALE ET LA FOURMI

AMUSANTE SAYNÈTE, INSPIRÉE DE L'ŒUVRE DU CÉLÈBRE AUTEUR COMIQUE JEAN DE LA FONTAINE.

LA CIGALE SE LIVRAIT À UNE OCCUPATION DES PLUS FUTILES ET, AUX DIRES DE BEAUCOUP, FRÔLANT L'INUTILITÉ : ELLE ÉTAIT CHANTEUSE.

ASTICOTICO PAR-CI...

MAIS ON L'AIMAIT BIEN TOUT DE MÊME. "ELLE NOUS DISTRAIT", DISAIT-ON AVEC INDULGENCE. LES DAMES DU GRAND MONDE, BIEN QU'ELLES S'EN DÉFENDAIENT, ALLAIENT MÊME JUSQU'À ÉPROUVER POUR ELLE QUELQUE CHOSE QUI ÉTAIT BIEN PLUS QUE DE LA SYMPATHIE.

MON CHÉRI, QUE DIRAIS-TU D'UN PETIT RÉPAS EN TÊTE-À-TÊTE, APRÈS LE SPECTACLE ?

EUH...

HUM

BREF, LA CIGALE, SANS SOUCI DU LENDEMAIN, MENAIT CE QU'IL EST CONVENU D'APPELER LA VIE DE BOHÊME.

MAIS UN JOUR, LA LUCANE-CERF-VOLANT-GENDARME LUI REMIT UN PLI CACHETÉ.

?

Préfecture Nationale

NOUVELLES RÉGLEMENTATIONS EN RAPPORT AVEC LA CAMPAGNE CONTRE LE BRUIT

IL SERA DORÉNAVANT INTERDIT À LA CIGALE DE CHANTER

LA CIGALE FUT ATTERRÉE PAR CETTE NOUVELLE.

MAIS... QU'EST-CE QUE JE VAIS FAIRE SI ON M'EMPÊCHE DE CHANTER ?

JE NE SAIS RIEN FAIRE D'AUTRE !

C'EST LE RÈGLEMENT !

ELLE S'OUVRIT À LA MOUCHE, INDIVIDU CERTES PEU RECOMMANDABLE, MAIS TOUJOURS PLEIN DE RESSOURCES

JE VAIS ME RETROUVER FORT DÉPOURVUE, QUAND LA BISE SERA VENUE !

LA TUILE, QUOI !

ATTENDS... LAISSE-MOI RÉFLÉCHIR...

...ET POURQUOI N'IRAIS-TU PAS CRIER FAMINE CHEZ LA FOURMI TA VOISINE ?

BAH !... TU SAIS BIEN QU'ELLE N'EST PAS PRÊTEUSE !

OUAIS... C'EST LÀ SON MOINDRE DÉFAUT... MAIS TU PEUX TOUJOURS ESSAYER !

DE TOUTES FAÇONS... GLB... ÇA NE ME COÛTE RIEN DE TENTER...

LE... LE... COUP...

FOURMI & Cie SOCIÉTÉ ANONYME CAPITAL : 000000000000000 000000000000 F

TOC TOC TOC

TIENS !... CETTE CHÈRE CIGALE ! ALORS ?.. TOUJOURS À FAINÉANTER EN BRAILLANT DES INEPTIES ?!

C'EST À QUEL SUJET ?

VITE ! JE N'AI QUE TRÈS PEU DE TEMPS !

DRING

...VOUS COMPRENEZ... JE N'AI PLUS LE DROIT DE CHANTER... JE VAIS ME RETROUVER SUR LA PAILLE...

ALLO ! OUI !.. LA COMMANDE AU BOUSIER ?.. BON... QU'IL M'EN METTE 3 TONNES !

VOYEZ AUSSI COMBIEN COTE LA BRINDILLE CE MATIN

ALORS ?.. ON EST DANS LE PÉTRIN ET UNE FOIS DE PLUS, C'EST À TONTON FOURMI QU'ON S'ADRESSE ?!

BEN...

ÇA DEVIENT UNE MANIE DEPUIS LA FONTAINE !

ALLONS ! JE VAIS TE DÉPANNER EN TE DONNANT...

AH !.. JE SAVAIS BIEN !

...UN BON CONSEIL !.. CROIS-MOI, LAISSE TOMBER CES BÊTISES, CHANSONS, POÈMES ET FARIBOLES !.. ÉCOUTE MA VIEILLE EXPÉRIENCE !.. TOUT CELA N'EST QUE FAINÉANTISE ET COMPAGNIE !... NOUS VIVONS UNE ÉPOQUE OÙ IHI JE-NE MOI-TI QUAND J'AVAIS TON ÂGE IHI-HI MOI PRENDS-MOI COMME EXEMPLE IHI-HI JE-NE...

VOILÀ. CE CONSEIL EST GRATUIT. FAIS-EN BON USAGE.

MAIS PUISQUE JE VOUS DIS QUE JE NE SAIS RIEN FAIRE D'AUTRE QUE CHANTER !

PF ! EST-CE QUE JE CHANTE, MOI ?

41A

TU CHANTAIS ? J'EN SUIS FORT AISE ! EH BIEN, DANSE MAINTENANT ! C'EST CE QU'ON APPELLE UNE RECONVERSION.
BON... BEN... MERCI QUAND MÊME ...
MAINTENANT JE TE LAISSE, J'AI UN RENDEZ-VOUS.
DANSER... DANSER... ELLE EST MARRANTE, ELLE !... ÇA FAIT DU BRUIT AUSSI. LA DANSE !
OUAIS... BIEN SÛR... CHANSON... MUSIQUE... DANSE... TOUT ÇA, ÇA FAIT DU BRUIT...
JE SUIS DANS DE SALES DRAPS...
VOYONS... VOYONS... VOYONS...
IL DOIT BIEN Y AVOIR UN MOYEN !
MAIS... J'Y PENSE... LA PANTOMIME ! VOILÀ UN TRUC QUI NE FAIT PAS DE BRUIT !!
LA PANTOMIME ?
C'EST ÇA !... IL FAUT QUE TU MONTES UN SPECTACLE DE PANTOMIMES !
TU CROIS ?.. MAIS... UN SPECTACLE À MONTER... ÇA COÛTE CHER... ET...
T'OCCUPE PAS DE ÇA, C'EST MON BOULOT ! À PARTIR DE MAINTENANT, JE SUIS TON MANAGER ! JE ME CHARGE DE TROUVER UN COMMANDITAIRE !
TOI TU ES L'ARTISTE ! COMMENCE À RÉPÉTER ET LAISSE-MOI FAIRE !
BON
C'EST AINSI QUE LA CIGALE PUT CONTINUER À MENER UNE VIE D'ARTISTE SANS CIRCONVENIR LE RÉGLEMENT.
ÇA Y EST ! ÇA MARCHE ! J'AI TROUVÉ UN PRODUCTEUR ! TU N'AS PLUS QU'À SIGNER LE CONTRAT, IL COMMANDITE LE SPECTACLE !
C'EST DANS SA POCHE !
EUH... JE VEUX DIRE... C'EST DANS LA POCHE !
CONTRAT
CHIC !
BIEN ENTENDU, IL PREND 50 %. C'EST NORMAL. MOI, QUI NE SUIS QUE TON MANAGER, JE ME CONTENTE MODESTEMENT DE 40 %... MAIS TIENS-TOI BIEN... TOUT LE RESTE EST POUR TOI !
TIENS ! SIGNE-LÀ !
C'EST TROP BEAU POUR ÊTRE VRAI !
LE NUMÉRO DE LA CIGALE FUT UN SUCCÈS PRODIGIEUX...
... ET UNE BELLE RÉUSSITE FINANCIÈRE.
...ET VOICI TA PART !
TANT QUE ÇA ?!
GROS VEINARD, TU N'AS PAS HONTE ?
ALLEZ ! VA T'AMUSER !
CLIC !
GRAT GRAT
MANAGER
PRODUCTEUR
LA CIGALE PUT S'ACHETER UN CIGARE, QU'ELLE FUMA EN SONGEANT AU PASSÉ.
EH OUI ! J'EN AI BIEN BAVÉ !
EH OUI !
J'EN AI MANGÉ, DE LA VACHE ENRAGÉE !
LES GENS N'ONT PAS TOUJOURS ÉTÉ CHICS AVEC MOI !
TENEZ... QUAND JE REPENSE À CETTE FOURMI, QUI NE M'A MÊME PAS PRÊTÉ UN SOU QUAND J'ÉTAIS DANS L'EMBARRAS !
SI ELLE ME VOYAIT AVEC MON CIGARE !
ELLE SERAIT DINGUE !
JE M'EN VAIS LUI MONTRER, MOI, QU'ON PEUT S'ACHETER UN CIGARE, MÊME AVEC UN TRAVAIL D'ARTISTE ! JE VAIS LA FAIRE BISQUER, TIENS !
OURMI & Cie SOCIÉTÉ ANONYME CAPITAL :
ALORS LA CIGALE ! ÇA A L'AIR D'ALLER !
PARFAITEMENT QUE ÇA VA ! ET C'EST PAS DEMAIN LA VEILLE QUE JE REVIENDRAI CRIER FAMINE AUPRÈS DE VOUS ! PARCE QUE J'AIME MIEUX VOUS DIRE QUE J'AI TROUVÉ DES VRAIS AMIS ! OUI ! UN MANAGER QUI S'OCCUPE DE MOI ! OUI ! ET UN CHIC PRODUCTEUR QUI ...
PARBLEU !
...J'EN SAIS QUELQUE CHOSE ! JE SUIS LE PRODUCTEUR DE TON SPECTACLE !
41B
71

Source: Gotlib (1970). *Rubrique-à-braque*, pp. 70-71.

ANNEXE II

DEUX SOURCES DE LA FONTAINE : ÉSOPE ET PHÈDRE

LE CORBEAU ET LE RENARD

Ésope

Un corbeau, ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut, et, voulant se rendre maître de la viande, se posta devant lui et loua ses proportions élégantes et sa beauté, ajoutant que nul n'était mieux fait que lui pour être le roi des oiseaux, et qu'il le serait devenu sûrement, s'il avait de la voix. Le corbeau, voulant lui montrer que la voix non plus ne lui manquait pas, lâcha la viande et poussa de grands cris. Le renard se précipita et, saisissant le morceau, dit : « Ô corbeau, si tu avais aussi du jugement, il ne te manquerait rien pour devenir le roi des oiseaux. »

Cette fable est une leçon pour les sots.

LE CORBEAU ET LE RENARD

Phèdre

Aime-t-on être loué dans des discours qui cachent un piège? On en est ordinairement puni par des regrets et par la honte.

Le corbeau avait enlevé sur une fenêtre un fromage. Il allait le manger, perché sur le haut d'un arbre, lorsque le renard, le voyant, se mit à lui adresser ces flatteuses paroles : « Combien, ô corbeau, ton plumage a d'éclat! Que de beauté répandue sur ta personne et dans ta physionomie! Si tu avais aussi la voix, nul oiseau ne te serait supérieur. » Le corbeau, dans sa sottise, en voulant montrer sa voix, laissa tomber le fromage de son bec, et prestement le rusé renard s'en empara de ses dents avides. Alors seulement le corbeau gémit de s'être laissé tromper par sa stupidité.

Cette histoire montre combien l'intelligence a de force; sur la vaillance, toujours l'emporte la sagesse.

LE LOUP ET L'AGNEAU

Ésope

Un loup, voyant un agneau qui buvait à une rivière, voulut alléguer un prétexte spécieux pour le dévorer. C'est pourquoi, bien qu'il fut lui-même en amont, il l'accusa de troubler l'eau et de l'empêcher de boire. L'agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres, et que d'ailleurs, étant à l'aval, il ne pouvait troubler l'eau à l'amont. Le loup, ayant manqué son effet, reprit : « Mais l'an passé tu as insulté mon père. — Je n'étais pas même né à cette époque », répondit l'agneau. Alors le loup reprit : « Quelle que soit ta facilité à te justifier, je ne t'en mangerai pas moins. »

Cette fable montre qu'auprès des gens décidés à faire le mal la plus juste défense reste sans effet.

Source : Ésope (1927). *Fables*, trad. É. Chambry. Paris : Les Belles-Lettres.

LE LOUP ET L'AGNEAU

Phèdre

Le loup et l'agneau étaient venus au même ruisseau pressés par la soif : le loup se tenait à un point plus élevé du courant, l'agneau était beaucoup plus bas. Alors, poussé par ses instincts de voracité, le brigand chercha contre lui un prétexte de querelle : « Pourquoi, lui dit-il, as-tu troublé mon breuvage ? » L'animal porte-laine répondit tout tremblant : « Comment puis-je, je te le demande, ô loup, faire ce dont tu te plains? c'est de toi que descend vers moi pour m'abreuver le liquide. » Repoussé par la force de la vérité, le loup reprit : « Il y a six mois maintenant, tu as médit de moi. — Moi? repartit l'agneau, je n'étais pas né. — Parbleu, dit le loup, c'est ton père qui a médit de moi ». Et là-dessus il saisit l'agneau et le déchire, meurtrier contre toute justice. Cette fable vise certaines gens qui, sous de faux prétextes, accablent les innocents.

Source : Phèdre (1924). *Fables*, trad. A. Grenot. Paris : Les Belles-Lettres.

ANNEXE III

ILLUSTRATIONS DE *LA CIGALE ET LA FOURMI*

Illustration de Gustave Doré (XIX^e s.)
Source : www.lafontaine.net

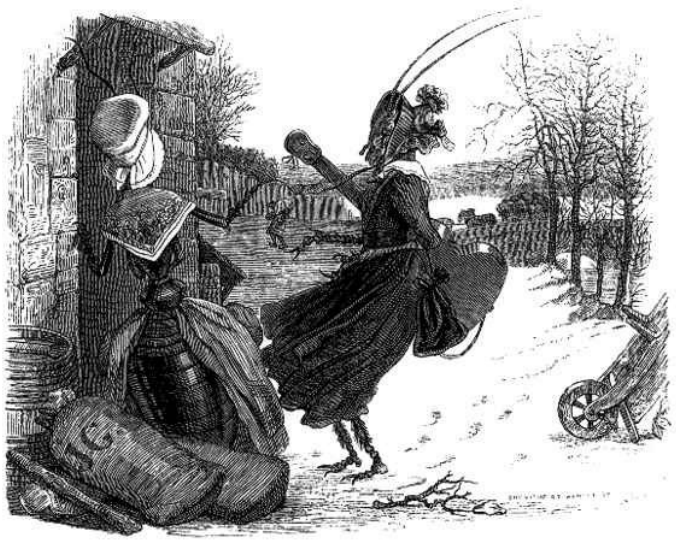


Illustration de J.J. Grandville (XIX^e s.)
Source : www.lafontaine.net

Illustration de Frédéric Pillot
Source : La Fontaine, J. (2008). *Fables de La Fontaine*. Paris : Milan (« Milan poche cadet + »)

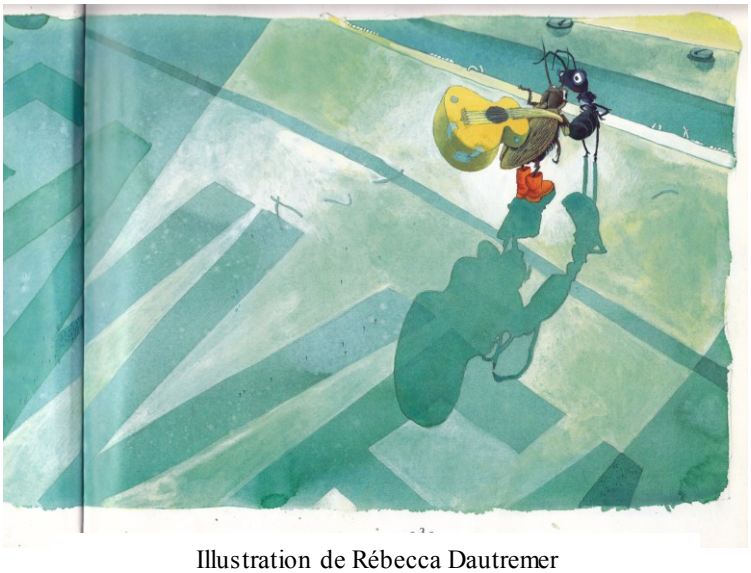


Illustration de Rébecca Dautremer
Source : La Fontaine, J. (2001). Fables de La Fontaine. Paris : Magnard (« Magnard jeunesse »).